



HAL
open science

L'interaction orale et la collaboration entre les élèves en classe de langue

Gabrielle Cubillé

► **To cite this version:**

Gabrielle Cubillé. L'interaction orale et la collaboration entre les élèves en classe de langue. Education. 2015. dumas-01262255

HAL Id: dumas-01262255

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262255>

Submitted on 26 Jan 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*

**Professeur du Second degré
2^e année**

**L'interaction orale et la collaboration
entre les élèves en classe de langue.**

**Présenté par Gabrielle CUBILLE
Mémoire encadré par Mme Véronique BROWNHALL**

**Cubillé Gabrielle, mai 2015
ESPE de l'Académie de Grenoble, Université Joseph Fourier**

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I. TOUR D’HORIZON DE L’ETABLISSEMENT	4
1.1 Portrait en filigrane	4
1.2 Aspirer au meilleur : le projet d’établissement	6
1.3 Carte d’identité de la classe cible	7
1.4 Les petits travers des ES : la situation de classe	8
II. NOTIONS EN QUESTION	10
2.1 La classe : cadre et climat	10
2.2 De la communication professeur-élève à la communication entre pairs....	13
2.3 La coopération par le travail de groupe	15
2.4 Influencer positivement la production orale en interaction	17
III. PROJET D’ACTION.....	21
3.1 La mise en place de rituels en classe de langue influe favorablement sur la spontanéité de la prise de parole des élèves.	22
3.1.1 Moyens d’action.....	22
3.1.2 Analyse des résultats.....	23
3.2 L’inter-évaluation et l’auto-évaluation favorisent le respect et l’écoute mutuels des élèves en classe de langue.	25
3.2.1 Moyens d’action	25
3.2.2 Analyse des résultats	26
3.3 Le travail de groupe influence favorablement la collaboration au sein du groupe classe.	31
3.3.1 Moyens d’action	31
3.3.2 Analyse des résultats	32
CONCLUSION	37
BIBLIOGRAPHIE.....	39
ANNEXES.....	41
RESUME ET MOTS CLES EN ANGLAIS : SYNOPSIS AND KEY WORDS.....	44

INTRODUCTION

On dit souvent que pour être professeur, il faut avoir ce qu'on appelle la vocation. Ce terme peut définir beaucoup de choses. Est-ce l'habileté à enseigner et transmettre, ou la passion d'un idéal ? En ce qui me concerne, je me suis lancée dans ce métier par amour de l'idéal auquel je le rattache. En effet être professeur, pour moi, c'est une manière de changer le monde. Certes, il nous faut respecter certains cadres et certaines règles. Nous sommes avant tout des fonctionnaires de l'Etat. Mais nous avons un choix immense de sujets à traiter et d'ouvertures possibles. Si je veux être professeur, c'est avant tout parce que je ne suis pas d'accord avec certains aspects de la société actuelle et que je veux ouvrir l'esprit des jeunes. Je veux leur apprendre une autre manière de voir le monde, plus solidaire et centrée sur le partage. Si nous voulons un monde meilleur, cela peut commencer par l'éducation. Je me suis dirigée vers l'anglais tout simplement parce que j'aime cette langue et apprendre une langue étrangère est aussi un processus d'ouverture aux autres.

La question centrale sur laquelle ce mémoire professionnel se concentre est celle de la participation orale et de l'investissement de chaque apprenant dans la co-construction des connaissances et compétences en œuvre. Cette rédaction a été enrichissante car elle m'a permis d'expérimenter et de progressivement faire miennes certaines des techniques indispensables à l'animateur stratège et « chef d'orchestre » que le professeur de langue se doit d'être. Je tente ainsi de me remettre en cause en analysant mon comportement et de trouver des pistes de réflexion afin de remédier à ce problème rencontré.

J'établis donc un diagnostic de l'établissement en premier lieu. Puis j'opère une analyse didactique de la situation, centrée sur la théorie, dans laquelle je développe l'importance du climat de classe, de l'interaction, du travail en groupes. Enfin dans une dernière partie, l'analyse pédagogique, je présente les dispositifs pédagogiques que j'ai mis en œuvre pour remédier à ce problème de prise de parole et analyse leur efficacité concrète sur le terrain.

I. TOUR D'HORIZON DE L'ETABLISSEMENT

1.1 Portrait en filigrane.

Mon année de stage en alternance se déroule dans un lycée isérois à proximité de Grenoble. De par les différentes classes avec lesquelles je suis en contact, je peux sans retenue dire qu'il s'agit d'un très bon établissement où les élèves sont agréables. L'enseignement est rarement entravé par des problèmes de discipline. De plus à la session 2014 au baccalauréat, il y a eu 91,8% d'admis dans la filière Economique et Sociale, 77% dans la filière Littéraire, 100% dans la filière Science et Vie de la Terre, et 92,8% en Science de l'Ingénieur. Le taux de réussite est élevé par rapport au taux national qui est de 87.9%.¹ On peut également constater une faible mixité culturelle : sur 925 élèves, 917 sont de nationalité française.

L'établissement est un lycée polyvalent regroupant un lycée général et technologique et un lycée professionnel. Les enseignements sont dispensés dans deux bâtiments distincts, tous deux propres et bien entretenus. Ceci me conduit à parler du cadre dans lequel le lycée est implanté. L'établissement est tout proche d'un grand parc, lui-même enrichi d'un beau musée sur la résistance. Ce musée a été installé dans un ancien château. De plus, le lycée est entouré de montagnes. Cet environnement très agréable contribue à la création d'une atmosphère sereine de travail, propice à la réflexion et au développement de la motivation externe. Les filières Littéraire (L), Economique et Sociale (ES) et Scientifique (S) sont proposées, ainsi qu'un baccalauréat binational français italien. Du côté des filières technologiques, on retrouve les formations Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable (STI2D), Sciences et Technologies de Laboratoire (STL) et Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG). Les enseignements d'explorations sont nombreux : allemand, biotechnologies, création et activités artistiques : arts visuels, création et innovation technologiques, langues et cultures de l'antiquité : latin, littérature et société, méthodes et pratiques scientifiques, principes fondamentaux de

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid56455/resultats-du-baccalaureat-session-de-juin-2014.html>
Consulté le 20/04/2015

l'économie et de la gestion, sciences de l'ingénieur, sciences économiques et sociales et sciences et laboratoire. Les élèves disposent d'un choix réel pour explorer une discipline nouvelle.

En termes d'équipements, le lycée dispose d'un gymnase tout proche dans le parc à côté de l'établissement. Deux salles informatiques sont accessibles aux élèves et aux professeurs. Un internat est à la disposition des élèves (135 places). Il y a bien évidemment un Centre de Documentation et d'Information et un grand hall doté d'un piano sur lequel les élèves peuvent jouer librement (en respectant certains horaires afin de ne pas gêner les cours). Ce petit détail montre à quel point le lycée souhaite dynamiser son enseignement et son ouverture à la culture. Un cinéma se trouve à deux pas du lycée et de nombreuses sorties y sont organisées aussi bien pour visionner des films qu'assister à des représentations théâtrales.

L'équipe éducative est colossale puisqu'elle regroupe les professeurs du lycée professionnel et du lycée général et technologique. Elle se compose de 150 enseignants. Par conséquent, la communication n'est pas aisée. 925 élèves sont scolarisés au lycée général et technologique. 494 élèves sont issus d'un milieu favorisé, 259 des classes moyennes et 172 de classes défavorisées. Ainsi 18% des élèves environs viennent de familles extrêmement modestes. En termes de répartition, l'établissement se compose de 12 classes de seconde, 2 classes de première ES, 1 classe de première L, 2 classes de premières S option Science de l'Ingénieur, 1 classe de première STI2D, 1 classe de première STL, 2 classes de premières STMG, 2 classes de premières SVT, 2 terminales ES, 1 terminale SSI, 1 terminale STI2D, 1 terminale STL, 1 terminale L et 2 terminales SVT. Le bassin de recrutement est celui d'Alpes Isère. Il est très étendu puisqu'il draine des élèves des collèges de Bourg-d'oisans, du Trieves de Mens, de Monestier-de-Clermont, de La Motte-d'Aveillans, de Vizille, de La Mure, de Vif, de Jarrie et de Varcès-Allières-et-Risset.

De nombreux projets se développent au sein de l'établissement. Lors du premier trimestre, deux voyages à l'étranger ont été organisés, l'un en Espagne et l'autre en Allemagne. Certains élèves de premières se sont investis dans une démarche encore plus ambitieuse, celle de l'immersion : ils sont partis deux mois complets

en Espagne durant lesquels ils ont été hébergés dans des familles et scolarisés avec les élèves espagnols de leur âge. Le lycée a d'ailleurs accueilli les « correspondants » en janvier 2015. La nature même de cet échange témoigne à la fois de l'ouverture d'esprit de l'établissement et de la curiosité intellectuelle ou culturelle des élèves.

Le projet d'établissement mettant l'accent sur le volet culturel de la formation des lycéens, de nombreuses sorties au cinéma et au théâtre sont organisées et ce pour toutes les filières.

1.2 Aspirer au meilleur : le projet d'établissement.

Le projet d'établissement du lycée a été renouvelé cette année puisqu'il porte sur la période 2014-2018.

Il est nécessaire dans un premier temps de partir du constat présenté par ce document: le lycée regroupe à la fois des filières générales et professionnelles, ce qui implique une mixité des publics. Par conséquent, le vivre ensemble est devenu un élément clé à développer. De plus, le rapport à la vie citoyenne et à la culture, intimement liés selon le projet d'établissement, n'est pas évident pour tous. L'ambition du projet porte donc sur l'ouverture culturelle : « La réussite de chaque élève et la prise en compte de la dimension citoyenne passent par l'acquisition d'une culture artistique dans toute sa variété, sa dimension patrimoniale ». N'oublions pas l'essentiel mentionné ici : la réussite des élèves.

Pour avancer dans cette démarche, trois objectifs ont été établis. Le premier concerne le climat de classe, élément important pour favoriser le travail et l'épanouissement des élèves. Le second concerne la réussite des élèves : mettre en place les moyens nécessaires pour développer chez eux une certaine ambition dans le milieu scolaire. Enfin, le dernier objectif se tourne vers les études supérieures, sur l'accompagnement et l'orientation à développer au sein de l'établissement pour encourager l'accès à ces formations post-bac (préparation aux concours des Instituts d'Etude Politique, présentation des Classes Préparatoires aux grandes Ecoles). Si la politique de l'établissement est axée

prioritairement sur la culture et la citoyenneté, les objectifs ciblent beaucoup plus les apprentissages et la réussite de tous les élèves.

Ce contrat fait également l'état des lieux des points forts ou faibles du lycée. Commençons par les atouts : l'établissement bénéficie d'une image positive et a une bonne réputation. La variété des filières, enseignements et options offre de nombreux choix d'orientation. Cette diversité peut donc correspondre aux désirs de chacun. Enfin, l'équipe pédagogique stable favorise la création et mise en œuvre de nombreux projets. Des points faibles sont cependant à retenir : la situation géographique du lycée (un peu excentré par rapport à Grenoble, grande ville la plus proche) rend l'accès à la culture difficile pour les lycéens et le cas particulier des internes est mentionné.

1.3 Carte d'identité de la classe cible.

La classe retenue afin de mener à bien l'expérimentation au cœur de ce mémoire est une classe de première ES. Elle est composée de 17 filles et de 12 garçons. A l'exception de deux élèves, la plupart d'entre eux vont sur leurs 17 ans. De plus, tous les élèves sont directement issus de seconde, et aucun ne redouble donc sa première. Les élèves ont tous choisi les mêmes options et il s'agit des langues : anglais en LV1 et espagnol en LV2. Cette classe semble à première vue former un groupe homogène. 4 élèves ont réintégré la classe en novembre après un séjour de 2 mois en immersion complète en Espagne. 5 élèves séjournent à l'internat pendant la semaine.

Je ne les vois que deux fois par semaine, le jeudi de 13h à 14h et le vendredi de 11h à midi. Les élèves sont beaucoup plus agités le vendredi avant d'aller manger. La salle change pour ces deux cours, mais dans les deux cas, elle est assez exigüe. Il est donc difficile de circuler entre les rangs. Par contre les deux salles sont équipées d'ordinateurs, vidéoprojecteurs et enceintes. Elles sont assez sombres et peu décorées, mais propres et entretenues. Les tables sont disposées en rangs d'oignons mais la « colonne » du milieu est composée de rangs de quatre tables. La répartition des élèves dans la salle se fait plus dans la largeur que dans la longueur, mais cela reste une disposition peu propice à la communication.

Le bilan du premier conseil de classe établi par leur professeur principal n'est pas négatif : « Le niveau de la classe est plutôt satisfaisant avec des élèves globalement volontaires et actifs. Une classe assez réceptive pour laquelle on attend des progrès dans l'approfondissement du travail et dans l'autonomie ». Cependant, les délégués eux-mêmes ont déclaré au conseil de classe que l'ambiance de la classe n'était pas satisfaisante, qu'il y avait beaucoup de petits groupes et qu'il n'existait pas de vraie cohésion entre les élèves. C'est de ce constat plus que flagrant en cours de langue que je voudrais partir.

1.4 Les petits travers des ES : la situation de classe:

Les élèves sont relativement nombreux pour un cours de langue : l'effectif est de 29. De plus, ces jeunes sont très différents : cela se remarque à leurs centres d'intérêts diversifiés, (par exemple ils n'aiment pas tous le même type de musique ou de film) ou à leurs styles vestimentaires.

Il y a comme dans toutes les classes un écart de niveau : certains sont actifs, d'autres n'écoutent pas car ils ne « comprennent rien ». Il y a donc une participation active des mêmes élèves et un mutisme chez d'autres. Cela a pour conséquence de nombreux bavardages et un désintérêt rapide pour les activités proposées si je ne m'efforce pas de les rappeler à l'ordre et au travail.

Plus qu'un manque de motivation dû au cours, il semble que ces élèves n'aiment pas fournir trop d'efforts et se contentent du minimum. Ainsi, l'ambiance de travail est étrange, et le constat général est l'absence d'un « groupe classe » soudé : il n'y a pas de cohésion et c'est le « chacun pour soi » qui prédomine. Ce chacun pour soi se manifeste au niveau global de la classe, mais un phénomène de clans est néanmoins présent. Ainsi l'interaction peut fonctionner au sein de petits groupes restreints, mais les élèves ont des difficultés à interagir entre eux, au niveau du groupe classe, et à communiquer avec d'autres personnes que leurs amis.

La langue maternelle faisant partie de l'identité des élèves, la prise de parole en langue étrangère devant autrui pose des difficultés. En effet, certains élèves ne sont pas à l'aise pour parler devant leurs camarades en langue anglaise.

Il serait donc nécessaire de développer un autre rapport à la langue étrangère avec ces élèves. Il s'agirait de leur montrer qu'apprendre une langue étrangère ouvre aux autres et ne menace pas l'identité de l'apprenant. Au contraire, une nouvelle langue vivante apporte un baguage culturel supplémentaire. Les élèves doivent apprendre, grâce à la langue, à interagir. Ainsi, comment développer au sein de la classe des situations de communications authentiques menant à l'interaction ?

II NOTIONS EN QUESTION

Quelles pistes didactiques et pédagogiques exploiter afin de développer l'interaction et le respect entre les élèves en cours d'anglais ? Revenons dans un premier temps sur l'acte de parole.

L'oral doit avoir une place primordiale dans l'apprentissage des langues. Le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) dans *Réussir en langues : un savoir à construire* (2010) pose une question fondamentale : « Mais au fait qu'est-ce que parler ? (...) c'est agir avec les autres » » (GFEN, 2010, p.23). L'ouverture vers autrui est donc une des composantes majeure de la communication, or toute prise de parole représente un risque parce que l'on est soumis au regard d'autrui. Eveline Charmieux dans *Ap-prendre la parole* (1996) décrit ainsi la prise de parole : « Dès que je prends la parole, je mets en jeu l'image que les autres avaient de moi ; et je risque ainsi de la détruire ou de la dévaloriser. J'ai, en fait, autant de chances de réussir ce que j'espère que de perdre ce que j'avais avant de parler » (E. Charmieux, 1996).

Pour établir une relation verbale sereine avec autrui et de façon positive à l'école, il est donc essentiel de mettre en place un cadre de vie accompagné de règles.

2.1 La classe : cadre et climat

Le cadre de la classe est un élément essentiel à prendre en compte, comme le précise le GFEN dans *Réussir en langues : un savoir à construire* (2010):

Pour apprendre, il faut aussi un cadre, un climat qui permette et favorise le travail. Il y a des règles à construire pour que l'apprentissage puisse se réaliser et qu'il n'y ait pas de confusion entre activité intellectuelle et agitation ou simple exécution de tâches. Ces règles sont présentées à travers les situations de travail, mises au jour, discutées (longuement parfois) pour pouvoir être construites par les élèves (GFEN p.280).

Le cadre, comme son nom l'indique, sert à cadrer les activités et le travail. Mais l'élève participe à l'élaboration de ces règles et en étant en partie créateur, il ne

peut qu'être collaborateur au bon fonctionnement de la classe.

Comme le remarque Françoise Hatchuel dans son livre *Savoir apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du savoir* (2007), une des parts les plus importantes du travail de l'enseignant, c'est de créer des liens avec les autres et avec le savoir. Elle parle d'une « véritable « fonction humaniste » de l'adulte » (Hatchuel, 2007 p.124). En effet, dans « humaniste » on retrouve d'abord l'humain, et l'humain est un des éléments phares du travail de l'enseignant. Il est au contact d'enfants et d'adolescents qu'il doit transformer par l'apprentissage. Il « manipule » de l'humain sans cesse. Il s'agit de sa matière première. Le relationnel n'est pas à négliger.

Françoise Hatchuel note également que ce qui est important dans une classe, c'est comment le professeur va s'y prendre pour structurer « l'espace psychique de la classe » reprenant une citation de Claudine Blanchard Laville (ibid p.131). La classe, en plus d'être un véritable espace physique qu'il faut organiser, peut se décrire en tant qu'espace mental, c'est-à-dire le cadre fourni par les règles de vie et de travail. Nous avons déjà vu que les élèves participent à l'élaboration de ces règles pour qu'ils s'y reconnaissent et qu'ils les comprennent au sens étymologique du mot : *comprehendere*, « prendre avec », donc emporter avec soi, assimiler. Mais le professeur guide l'élaboration de ses règles, il orchestre la situation générale pour rester maître de ce qui se passe dans sa classe.

Dans *Variations et rituels en classe de langue* (1990), L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid et C. Forester évoquent le fait que :

La fixité de l'emplacement du tableau et du bureau de l'enseignant (avec ou sans estrade) permet de spatialiser clairement l'ordre de la hiérarchie scolaire. Ces objets constituent l'espace scénique de l'enseignant, un lieu de théâtralisation » (L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid et C. Forester, 1990, p.76).

Cette idée nous ramène à l'organisation spatiale de la classe, dotant certains objets d'une forte charge symbolique. En effet, si la fixité n'est pas la meilleure solution en classe de langue pour organiser l'espace (nous développerons ce point plus

tard), certains éléments « fixes » servent de points de repère, et le tableau ou le bureau du professeur restent des atouts essentiels de ce dernier, pour assurer sa place et son rôle au sein de la classe.

La disposition des tables dans la classe participe également à la création d'un climat de travail sérieux et motivant. Elle peut tout à fait influencer l'interaction. Dans l'ouvrage de L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid, C. Foester : *Variations et rituels en classe de langue* (1990), l'organisation de l'espace est évoquée :

Un espace à organisation semi-fixe avec les tables des apprenants disposées en forme de U, demi-cercle ou cercle semble être une condition sine qua non pour susciter des prises de parole, des échanges sur le plan horizontal. Ainsi l'interaction en classe de langue étrangère peut s'élargir au-delà du « duo » ou « duel » enseignant-apprenant (Dabène, Lauga-Hamid, Foester, 1990 p.76).

En effet, le système en U apparaît plus axé sur la communication de par la disposition des tables : tous les élèves peuvent se voir et ce point est essentiel car la communication passe en grande partie par le regard. Cela est d'autant plus vrai pour l'interaction. Cette disposition des tables permet de créer une dynamique générale de groupe.

Cependant, une fois que le cadre est mis en place et qu'il aura créé l'ambiance de classe propice à l'interaction, il faut à présent se pencher sur l'acte coopératif en lui-même à développer chez les élèves. Il est donc nécessaire de rompre le schéma classique : selon lequel le professeur pose des questions aux élèves pour aller au-delà.

2.2 De la communication professeur-élève à la communication entre pairs

« Dans une pédagogie de la langue centrée sur le développement de l'habileté à communiquer, l'acte même de la communication constitue en toute logique le centre d'intérêt du didacticien » (Sarasin, 1984, p.504). Robert Sarrasin relie en ces termes communication et apprentissage des langues dans son article « Problématique des interactions verbales entre élèves ». En effet, pour apprendre une langue il est essentiel de la parler, de l'utiliser pour communiquer. La communication étant au centre de l'apprentissage, elle doit s'exercer en collaboration avec plusieurs personnes, deux personnes au minimum. L'interaction est un phénomène qui en découle logiquement, car parler c'est aussi transmettre et échanger avec autrui. Elle revêt donc une dimension sociale, dans le sens où elle nous permet de créer des liens sociaux.

Les élèves sont généralement capables de répondre aux questions du professeur et d'échanger avec lui, mais les deux acteurs ne sont pas sur un pied d'égalité : le professeur cherche à soutirer la parole aux élèves pour le faire progresser. L'échange verbal permet rarement au professeur de renforcer ses compétences langagières mais peut toutefois lui apporter un enrichissement culturel ou technique (par exemple des élèves de filières scientifiques peuvent expliquer des concepts inconnus du professeur). Robert Sarrasin (1984) argumente en ces termes :

La communication maître-élève ne représente jamais, même dans le contexte de la classe, qu'un éventail restreint d'interactions, par rapport à toutes celles qui sont possibles entre pairs. Ensuite, parce que les interventions du maître, du fait même de son statut, revêtent forcément un caractère d'autorité (...) les interactions maître-élèves se caractérisent par un usage plutôt formel et axé sur la précision, tandis que les échanges entre élèves induisent un usage du langage plus spontané et orienté vers des fins exploratoires (ibid).

C'est là qu'entre en jeu l'interaction entre les élèves. Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) « On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (CECRL, 2000, p.18). En effet, ce qui nous intéresse, c'est l'interaction entre les élèves, entre pairs. La situation de communication créée semble être plus authentique et les élèves peuvent s'entraîner mutuellement à prendre la parole. Au-delà du stade de la gêne (parler à autrui en langue étrangère), l'interaction leur permet de construire à plusieurs, par la collaboration, leur propre apprentissage et leur propre expérience de la langue. En effet, comme le souligne Eveline Charmieux dans son ouvrage *Ap-prendre la parole* (1996) :

Il est (...) essentiel que nos enfants soient un peu plus solides (et solidaires) que nous ne le sommes et qu'ils aient appris à coopérer dans des buts communs, en oubliant les oppositions catégorielles, interpersonnelles, qui sont en réalité toujours secondaires et qui causent régulièrement notre perte... Aujourd'hui, aucun individu ne peut s'en sortir sans l'aide des autres (Charmieux, 1996, p.122).

Les rituels illustrent parfaitement ce principe : la communication se fait dans un premier temps entre le professeur et les élèves jusqu'à l'assimilation totale des modalités de fonctionnement par les élèves. Le professeur s'efface ensuite et endosse le rôle de guide donc il ne fait que superviser l'activité. Les rituels permettent de poser un cadre à la classe de langue et de rassurer les élèves sur la communication et sur leurs possibilités réelles d'interactions. Sur le site de l'Académie de Versailles, les rituels sont présentés ainsi :

Les rituels de début de cours constituent un moment d'échange et de pratique orale authentique de la langue en classe. Ils sont structurants, valorisants et rassurants. Ils permettent à tous les élèves de s'exprimer librement sans craindre l'évaluation.²

² <http://www.anglais.ac-versailles.fr/spip.php?article343>
Consulté le 20/03/2015

Le cadre à la fois rassurant et structurant est essentiel pour commencer une heure de cours et favoriser l'immersion langagière des élèves. De plus, cela pose les bases d'une bonne participation. D'autres précisions sont apportées :

Ces activités d'expression orale seront menées par les élèves (effacement du professeur) en expression orale en continu, mais surtout, et dans la mesure du possible, en expression orale en interaction, afin de faire participer un maximum d'élèves lors de chaque séance³.

La parole déléguée aux élèves leur permet d'envisager différemment leur apprentissage et de commencer le cours par la coopération. Les rituels posent les bases d'une bonne interaction : par des activités habituelles et sécurisantes, on peut se tourner vers l'autre de façon plus naturelle. Cette coopération large et sans conséquences est nécessaire pour développer une collaboration plus restreinte, au sein d'un groupe de travail, avec cette fois des enjeux d'apprentissage plus importants.

2.3 La coopération par le travail de groupe.

Le travail en îlots bonifiés que présente Marie Rivoire⁴ n'est pas à privilégier comme regroupement systématique. L'intérêt des élèves pour les tâches dépend aussi de la variation des modalités de travail et donc de regroupement. Comme le souligne Kathleen Julié dans son ouvrage *Enseigner l'anglais, Mise en œuvre du CECRL, Pédagogie Actionnelle, Pratiques de classe, Usages des TICE* (2008) :

Il va sans dire que le professeur a tout à gagner à varier les configurations le plus souvent possible, et que son cours correspondra tantôt à l'un des schémas, tantôt à un autre. Le dicton 'Variety is the spice of life' ne doit jamais être oublié en pédagogie, où 'Variety is also the spice of teaching', est un des moyens les plus sûrs d'éviter l'ennui (Julié, 2008, p41).

³ <http://www.anglais.ac-versailles.fr/spip.php?article343> Consulté le 20/03/2015

⁴ <http://marierivoire.fr/index.php/p%C3%A9dagogique-%EElots-bonifi%C3%A9s-travail-de-groupe-quelle-diff%C3%A9rence.html> Consulté le 10/04/2013.

Des travaux de groupe peuvent être mis en place de façon ponctuelle afin d'apprendre aux élèves à travailler ensemble. Pour cela, il est nécessaire pour le professeur de maîtriser certaines règles utiles au bon fonctionnement du groupe. Par exemple Chantal Leclerc, dans son ouvrage *Comprendre et construire les groupes* (1999) explique qu'il est nécessaire :

- que les groupes soient placés dans une situation d'interdépendance, de façon que les objectifs d'un groupe ne puissent être atteints sans la coopération de l'autre ;
- que les groupes aient des chances raisonnables de réussite, de façon à éviter que chaque groupe attribue la cause de l'échec à l'autre » (Leclerc, *Chroniques sociales*, les presses de l'université Laval, 1999, p.88).

Il est important de mettre en place des activités qui vont permettre aux élèves d'être tous actifs, car le danger est bien sûr de laisser faire les plus à l'aise dans la tâche demandée.

Une classe qui éprouve des difficultés à mettre en place de l'interaction peut en réalité avoir un niveau faible ainsi que des difficultés de compréhension. Or si l'on ne comprend pas, pourquoi le montrer et pourquoi interagir avec ses pairs ? L'intérêt pour l'élève est presque nul. Dans son ouvrage *L'apprentissage coopérant* (1996), Robert Pléty explique que « si le nombre de partenaires augmente, il y a plus de richesse dans l'information échangée donc les échanges eux-mêmes marchent mieux » (Pléty, 1996, p.45). A plusieurs, les idées sont plus nombreuses, et également plus variées, ce qui incite naturellement à l'échange donc à l'interaction. De plus, Robert Pléty explique ceci :

Avec le travail en groupe, les élèves peuvent identifier à plusieurs la tâche demandée, ce qui permet d'orienter le travail dans la bonne direction et de limiter les erreurs, même si elles seront forcément présentes, mais permettrons aux élèves de s'inter/auto-corriger (Pléty, 1996, pp.89-89).

La compréhension à plusieurs est plus évidente mais l'interaction se restreint au petit groupe avant de s'élargir au groupe classe.

Va évidemment se poser la question de la composition des groupes. Christian Staquet explique dans son livre *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?* (2007) le fonctionnement de différents types de groupes. Le groupe de copains « va très peu coopérer. On va plutôt s'arranger pour terminer le travail en aidant les autres, en proposant d'effectuer la tâche pour tout le monde ou d'échanger ce que chacun fait bien et facilement » (Chronique sociale _ pédagogie formation, 2007, p.105). Ce type de formation est donc à éviter, ce qui implique une prise en main de la formation des équipes par le professeur, au risque de se heurter à des désaccords de la part des élèves. Il est nécessaire de créer des groupes composés de membres inhabituels, puisque l'objectif est bien de casser les petits groupes de la classe pour favoriser une interaction entre élèves qui se parlent très peu. La coopération sera un passage obligé dans un tel groupe et peut permettre aux élèves de mieux s'appréhender.

2.4 Influencer positivement la production orale en interaction

« Moins le fonctionnement sera scolaire lors de la phase de production créatrice, plus nous aurons de chance de favoriser cette production et cette liberté, plus la créativité contagieuse fera partie du fonctionnement scolaire » (Chronique sociale _ pédagogie formation, 2007, pp.124-125). Cette réflexion de Christian Staquet dans *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?* (2007) semble primordiale pour établir le bon fonctionnement de la classe de langue. En sortant d'un schéma scolaire habituel, les élèves devraient se sentir plus stimulés et saisir cette opportunité différente d'apprentissage.

Repenser la situation d'apprentissage, c'est aussi repenser la façon d'évaluer les acquis liés à ces apprentissages. Dans son ouvrage *3,2,1 Action ! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3* (2004), Joëlle Aden évoque cette question de l'évaluation :

Il y aurait beaucoup à dire sur les fonctions socioculturelles de l'évaluation des élèves, mais nous feront simplement remarquer que la frénésie de l'évaluation chiffrée dénote le besoin de « réassurance » des familles, des enseignants, et même des élèves parfois. Mesurer les résultats dès le début

des apprentissages est un vestige du behaviorisme qui laisse peu de place au temps d'apprendre et à la maturation (Aden, 2004, p.54).

Le malaise concernant l'évaluation est un fait réel : il s'agit d'une exigence institutionnelle, solidement relayée par les familles et les élèves eux-mêmes. Or les principes d'évaluation d'un acte de parole sont différents de ceux que l'on peut trouver dans d'autres disciplines. Un écart se creuse donc entre les attentes des apprenants, c'est-à-dire une évaluation sommative classique à l'écrit, et la réalité du terrain. On peut ajouter que « l'évaluation chiffrée » reste la principale source de motivation chez les élèves alors qu'il s'agit d'une motivation externe qui n'est pas le résultat d'un choix personnel. Il est donc essentiel de repenser l'évaluation afin de la rendre plus attractive mais il est aussi essentiel de modifier chez les élèves leur rapport à l'évaluation. Joëlle Aden propose une grille d'auto-évaluation à distribuer aux élèves après chaque projet (Aden, 2004, p.55):

	Dans le projet	Oui	Un peu	Non
1	J'ai aimé cette histoire			
2	J'ai compris cette histoire			
3	J'ai trouvé cette histoire difficile			
4	J'ai appris tout mon texte			
5	J'ai parlé assez fort			
6	J'ai réussi à bien mimer les personnages			
7	J'ai utilisé les expressions du visage			
8	J'ai proposé des idées			
9	J'ai réussi à travailler en équipe			

L'idée principale mise en avant ici est bien de former les élèves à l'auto-évaluation, c'est-à-dire à les responsabiliser quant à la prise de conscience de leurs apprentissages. Joëlle Aden suggère ensuite de ramasser toutes ces fiches, de les analyser, et de faire un retour collectif sur les points les plus souvent mentionnés afin de consolider des apprentissages qui seraient faibles. Cette technique développe dans un premier temps l'interaction professeur-élève puisque les besoins des élèves, ciblés par les apprenants eux-mêmes, sont mis au premier plan et ré-exploités par la suite. Dans un deuxième temps, il est possible de développer l'inter-évaluation, c'est-à-dire l'évaluation entre pairs, en reprenant cette stratégie de grille à remplir par les autres lors de la prestation orale d'un groupe. Comme le stipule le site de l'Académie d'Orléans :

L'inter-évaluation s'inscrit également dans le processus d'apprentissage. Son champ est aussi celui des activités langagières, celui de l'existence ou non d'une compréhension, d'une production. La question est toujours de savoir si la performance existe ou non (« Il peut » comprendre, dire, etc.). L'inter-évaluation s'appuie elle aussi sur les descripteurs globaux du CECRL⁵, et permet aux élèves de repérer les points forts et/ou les faiblesses dans les compétences langagières de leurs camarades. Pratiquée en cours de séance ou de séquence, elle met les élèves en situation d'écoute attentive et a donc une fonction pédagogique.⁶

Ainsi l'inter-évaluation permet de construire un apprentissage collectif puisqu'elle multiplie les retours sur la performance et permet au groupe classe de prendre partiellement en charge la progression de chacun.

Cependant, développer des stratégies pour que les élèves communiquent entre eux doit dépasser largement le stade de l'évaluation. La meilleure façon est bien de mettre en place une situation de communication authentique qui nécessitera des échanges verbaux. Pour ce faire, il est intéressant d'utiliser ce que Joëlle Aden appelle le *drama* en classe de langue. Dans *3,2,1 Action*, elle évoque des « situations où l'authenticité, c'est précisément le « faire-semblant » » (Aden, 2004, p15). Elle précise ensuite l'importance de cette situation d'authenticité :

On communique par besoin d'être entendu ou pour agir sur l'autre, le convaincre, demander, faire réagir, être écouté. Le *drama* est précisément fondé sur cet aspect de la relation à l'autre et l'explore dans un contexte sécurisant. Il faut donc se demander si les élèves ont quelque chose de nouveau à observer, à repérer pour agir. Les situations de communication authentiques dans la classe sont des situations dans lesquelles il y'a un enjeu suffisant (Aden, 2004, p.21).

L'avantage de la pratique théâtrale est inhérent à sa nature, c'est-à-dire que la communication et l'interaction sont absolument nécessaires à la réalisation de l'activité ou du projet. Cette évidence peut donc conduire les élèves à interagir de

⁵ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

⁶ <http://anglais.ac-orleans-tours.fr/ressources/evaluer/> consulté le 24/03/2015.

façon bien plus spontanée puisque l'intérêt de l'interaction devient beaucoup plus évident.

Si la communication spontanée entre pairs est un des objectifs du *drama* par immersion dans une situation d'interaction, des enjeux plus conséquents résident au cœur du concept d'interaction tels que le vivre ensemble et la cohésion au sein d'un groupe. Joelle Aden démontre qu'utiliser la méthode théâtrale n'a pas pour but de former des élèves experts en langue anglaise mais d'associer langage, plaisir et principes linguistiques élémentaires, « en accompagnant [vos] élèves de façon méthodique pour les préparer à entrer dans l'acte de communication, de l'écoute et du respect des autres » (Aden, 2004, p.14). La socialisation des élèves est au cœur du projet théâtral puisque le travail en équipe est nécessaire autour d'un texte, d'une création de mise en scène ou de gestion de l'espace. Cependant, au-delà du contact humain lié à l'activité théâtrale, cette discipline permet également de réfléchir sur les comportements humains:

En traitant des thèmes sociaux comme la violence, l'intolérance, le racisme par exemple, le *drama* explore les attitudes sociales et morales des élèves, il permet d'apprendre à résoudre des conflits, développant ainsi des compétences de savoir vivre ensemble, de respect et d'écoute de l'autre et de confiance en soi (Aden, 2004 p. 20).

La langue nous ouvre sur autrui et dans le domaine de l'apprentissage, elle est à la fois la fin et le moyen. Les élèves apprennent l'anglais en parlant anglais. La pratique théâtrale qui met en avant l'essence de la communication s'ancre également dans des pratiques sociales plus larges et renforce cette idée d'ouverture à l'autre.

Suite à ces recherches en didactique, plusieurs pistes ont été retenues pour nourrir le projet d'action.

III PROJET D'ACTION.

L'analyse théorique menée précédemment permet de constater que plusieurs stratégies existent pour développer la cohésion, le respect et la collaboration entre les élèves en classe de langue. Il s'agit, pour les élèves, de communiquer entre eux à l'oral et en anglais, notamment en se posant des questions, en se corrigeant, en enrichissant et complexifiant les énoncés produits par leurs camarades. L'interaction est au cœur du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cela se traduit, lors des séances, par une participation importante des élèves à l'oral. Ce ne sont pas des échanges professeurs-élèves mais des échanges entre élèves, qui permettent de créer le cours ensemble et de le faire avancer.

Comment instaurer le respect et l'écoute de ce que chacun a à dire ? Comment développer une meilleure cohésion au sein du groupe classe ? Dans quelles mesures le travail de groupe peut-il favoriser le climat de classe ? Comment développer le goût de l'effort ? Malgré les obstacles, comment développer l'interaction et la collaboration entre tous les élèves ?

A partir de notre problématique, et considérant les caractéristiques du contexte d'enseignement-apprentissage ainsi que du public ciblé par notre expérimentation, nous émettons les hypothèses suivantes :

- 1) La mise en place de rituels en classe de langue influe favorablement sur la spontanéité de la prise de parole des élèves. Pour ce faire, des indices ont été relevés concernant le comportement des élèves sur plusieurs cours (par exemple le nombre de mains levées, expressions du visage). L'analyse est quantitative : selon l'hypothèse formulée, plus d'élèves doivent prendre la parole.
- 2) L'inter-correction et l'inter-évaluation favorisent le respect et l'écoute mutuels des élèves en classe de langue. Les données concernant cette hypothèse ont été recueillies grâce à un questionnaire. L'analyse est ici qualitative car il s'agit d'améliorer la qualité de l'écoute et du respect mutuel.
- 3) Le travail de groupe influence favorablement la collaboration au sein du groupe classe. Les données ont été collectées lors de plusieurs cours (par exemple regard tourné vers l'autre, aide apportée à un élève en difficulté). Cette hypothèse se

penche sur la qualité des interactions au sein du groupe.

3.1 La mise en place de rituels en classe de langue influe favorablement sur la spontanéité de la prise de parole des élèves.

3.1.1 Moyens d'action

Comme l'indique la recherche en didactique évoquée précédemment, les rituels en classe de langue créent un cadre fixe de travail qui a pour but de structurer le cours et de rassurer les élèves. La prise de parole doit être plus facile, plus spontanée car dédramatisée. J'ai mis en place des rituels dès le début de l'année pour mener les élèves vers de plus en plus d'autonomie. Je vais donc analyser les effets de ces rituels sur les 29 élèves de première ES.

Objectifs visés	Développer la participation des élèves et introduire l'interaction dès le début du cours. Favoriser des prises de parole spontanées chez les élèves.
Supports / Dispositifs	Trois rituels ont été mis en place: _Entrée en classe et salutations collective : lorsque les élèves entrent en classe, je reste à la porte pour les accueillir et leur dire bonjour individuellement. Une fois à leurs tables, ils ne s'assoient pas tout de suite. Nous attendons le silence pour échanger un « Good morning » ou « Good afternoon » collectif. Ensuite, les élèves s'assoient puis je leur demande « How are you today ? » et la plupart me répondent en chœur « Fine, and you ? » « I'm fine, thank you ». _Appel et date : Au début de l'année, je leur posais la question « Who is missing today ? » et ils me répondaient « Nobody » ou « X is missing ». Un peu plus tard dans l'année, j'ai mis en place autre chose : c'est à un élève désigné de compter en anglais les élèves présents, de déduire le nombre d'absents et de me dire qui est absent. Je ne leur fais pas faire l'appel eux-mêmes parce que les billets d'absence se remplissent par informatique avec un

	<p>système de code d'accès. L'élève désigné pour l'appel désigne ensuite un autre élève pour donner la date, qu'il dicte lui-même à un dernier élève « secrétaire », chargé d'écrire la date au tableau.</p> <p>_Re-brassage du cours précédent : je posais toujours la question « What did we see last time? What was the lesson about? Do you remember? ». J'attendais un peu, puis je reformulais la question. Enfin, quelques élèves levaient la main : « We watched a documentary about Auckland ». Les élèves mettaient un certain temps à se manifester pour répondre car les questions posées étaient très génériques. J'ai donc choisi par la suite de poser des questions plus ciblées : « Where is Auckland? Is it the capital of a country? What are the different cultures in New Zealand? ». Au fur et à mesure, ce sont les élèves qui ont pris le relais et ce sont eux à présent qui se posent des questions.</p>
--	--

3.1.2 Analyse des résultats

	Taux de participation spontanée	Expression du visage
Questions posées par le professeur	10 %	Air concentré 70% Visage fermé 60%
Questions posées par les élèves (autonomie)	25 à 40 % en milieu d'année	Sourires 80%
Cours sans rituels	0 à 10%	
Cours avec rituels	25 %	

_L'interaction lors des rituels : plus les élèves se sont appropriés cette phase du cours, plus l'interaction s'est développée naturellement entre eux. Comme le montre le tableau ci-dessus, lorsque je posais les questions au début de l'année, seulement 10% des élèves environs participaient. Puis, avec l'autonomie progressive qu'ils ont acquise comme se compter, faire des phrases complètes pour dire qui est absent, se désigner pour la date, se poser eux-mêmes des

questions sur le cours, ils se sont pris au jeu. Ils ont pris plaisir à se désigner les uns les autres. Cela s'est vu à l'expression de leur visage. Ainsi, lorsque dans un premier temps, je posais les questions moi-même lors des rituels, les élèves avaient majoritairement un air concentré, voire fermé. Au contraire, à partir du moment où je les ai responsabilisés quant à ces tâches, leurs visages se sont détendus. Quand un élève pose une question à un autre, même si des difficultés pour répondre se manifestent, c'est dans 80% des cas avec le sourire que l'élève tente de répondre, comme on peut le voir dans le tableau. Le fait de s'approprier l'appel et le re-brassage a ajouté une plus-value à l'activité et les élèves participent plus spontanément. Ce n'est à présent plus nécessaire d'interroger quelqu'un au hasard parce que personne ne souhaite participer.

Fréquence des rituels : lors de plusieurs cours, j'ai essayé de reprendre les activités entamées la fois précédente sans passer par la case 'rituels' de début d'heure, et ceci afin de vérifier si les rituels sont bien en corrélation avec la spontanéité de la prise de parole qui suit. Les élèves se remettaient en groupe pour travailler sur un texte par exemple. Lors de la mise en commun au moment de la correction, j'ai constaté une baisse de la participation spontanée : lorsqu'un élève posait une question issue de la grille de compréhension qu'il fallait remplir, on constate selon le tableau que 10% des élèves (deux ou trois) voire 0% levait la main pour participer. C'était donc à l'élève qui avait posé la question d'interroger un camarade. Sur exactement le même type d'activité mais lors d'un cours qui débute par la phase rituelle, on peut constater une participation spontanée de 25%. Ce n'est pas extrêmement élevé mais les résultats sont doublés. L'interaction se met donc en place de façon plus naturelle car l'élève qui pose la question ne se trouve pas face à une classe muette mais face à des camarades qui prennent en compte sa question et se manifestent pour répondre. On peut ainsi en conclure que les rituels doivent être mis en place à chaque cours, car ils permettent de dédramatiser la prise de parole à l'oral et de libérer l'interaction pour la suite de la séance. Cependant, la prise de parole lors des rituels évolue au cours de l'année. Les élèves sont timides lors de la période de rentrée et il leur faut un temps d'adaptation. Lorsque le cadre collectif est mis en place et que les élèves se

sentent sécurisés (phase de deux mois environs) la prise de parole devient également plus facile.

La spontanéité et l'échange dans la prise de parole sont des moments largement favorisés par les rituels, mais il est évident que ces échanges doivent s'accompagner de respect et d'écoute pour être réellement centrés sur la communication.

3.2 L'inter-évaluation et l'auto-évaluation favorisent le respect et l'écoute mutuels des élèves en classe de langue.

3.2.1 Moyens d'action

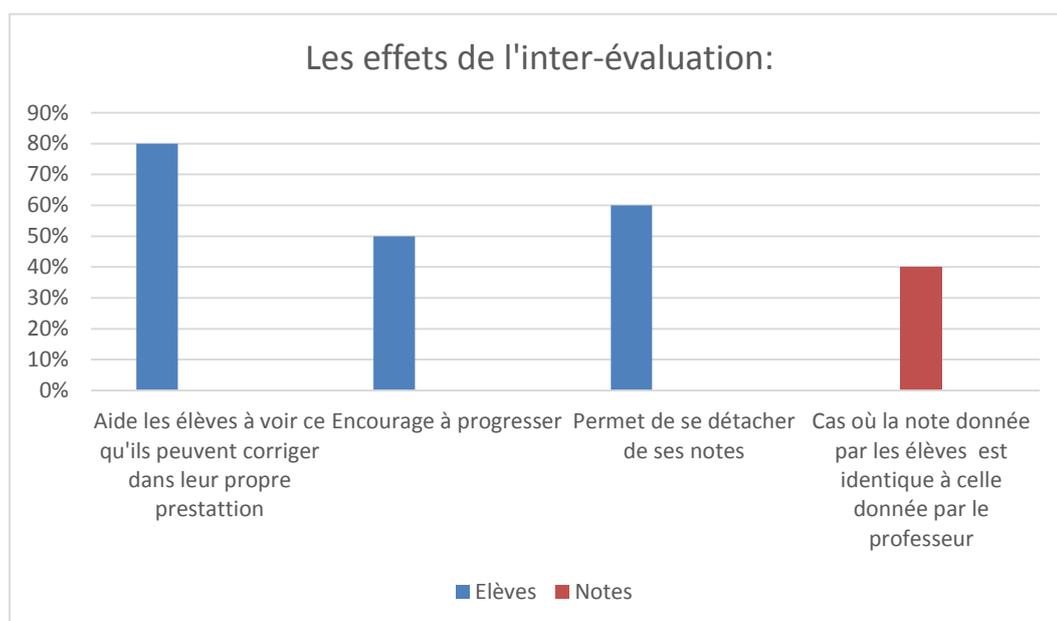
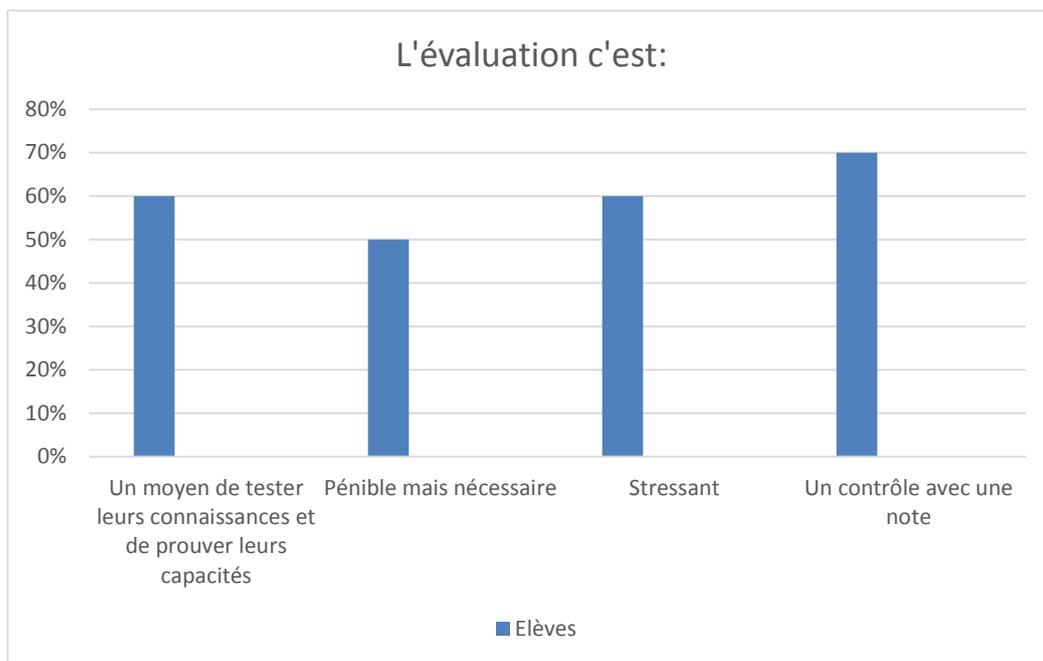
Ma classe de première ES était très dissipée au début de l'année et le manque de respect pour autrui était l'élément majeur qui entravait l'interaction. Par respect en classe de langue, j'entends principalement l'écoute. J'ai donc mis en place un système d'inter-évaluation lorsque les élèves devaient faire des prestations orales.

Objectifs visés	<ul style="list-style-type: none"> _Faire prendre conscience à l'élève évalué quels sont ses points forts et ses points faibles, mais grâce à un retour de ses pairs. _Développer l'écoute réelle chez les élèves, c'est à dire avec un but particulier et une action précise à réaliser. _ Responsabiliser les élèves dans leur apprentissage et la prise en charge de leurs progrès. _ Modifier chez les élèves la représentation de l'évaluation.
Supports / Dispositifs	<ul style="list-style-type: none"> _Un questionnaire concernant l'inter-évaluation a été distribué aux élèves (annexe 1). _Les élèves disposent d'une fiche d'auto-évaluation de l'oral à remplir après chaque cours (annexe 2). _Un élève fait une présentation orale. Les autres disposent d'une fiche de critères et évaluent à l'aide de smileys (annexe 3). _Même dispositif mais avec une fiche de critères chiffrés (annexe 4).

3.2.2 Analyse des résultats

Le tableau et les graphiques ci-dessous présentent les résultats obtenus au questionnaire distribué aux élèves :

	Indicateurs d'écoute
Comportement des élèves avant la nouvelle grille d'auto-évaluation de la participation orale.	Bavardages : 70% Des questions sont posées pour faire répéter l'élève qui parle.
Comportement des élèves avec plus de points accordés à l'écoute sur la grille d'auto évaluation de l'oral.	Bavardages : 40%
Temps d'attente pour avoir le silence avant une présentation orale, sans que les élèves n'aient de tâche à accomplir.	Deux minutes.
Temps d'attente pour avoir le silence avant une présentation orale, avec une tâche à accomplir.	Trente secondes.



L'attention et le respect: Au début de l'année, il était très difficile pour les élèves de s'écouter les uns les autres. Lors de la manipulation de structures linguistiques ou de la production d'énoncés, des bavardages persistaient en bruit de fond. Ainsi lorsque l'élève qui venait de parler demandait à un autre de répéter ou d'enrichir la production, l'élève interrogé demandait systématiquement « Could you repeat please ? ». Cette demande formulée pour chaque moment de répétition ou

d'enrichissement était pesante: ce phénomène était bien la preuve que les élèves n'écoutaient pas la personne qui parlait ou qu'ils ne pouvaient pas entendre le discours à cause du bruit généré par les autres. Deux conclusions découlent de cette absence d'écoute: l'absence de respect quant à la prise de parole d'autrui, mais aussi le désintérêt pour les tâches d'interaction. Afin de remédier à cela, j'ai d'abord mis en place une grille d'auto-évaluation de l'oral dans laquelle l'écoute était prise en compte. A peu près au milieu du premier trimestre, j'ai doublé le nombre de points à attribuer à cette écoute. Ce procédé agit sur la motivation externe des élèves, mais cela a porté ses fruits car ils ont vu là un moyen d'améliorer facilement leur note de participation orale. Comme je prends soin de noter la participation mais aussi les bavardages moi-même, j'ai pu constater l'effet suivant : environ 70% des élèves bavardaient alors qu'un élève était interrogé. Le taux de bavardages est descendu à 40% avec la nouvelle grille d'auto-évaluation valorisant l'écoute mutuelle.

J'ai rencontré le même problème lorsque des binômes ou trinômes devaient présenter une tâche intermédiaire à l'oral devant le reste de leurs camarades. Il fallait trouver un moyen de garder les élèves actifs lors de ces présentations et de leur montrer qu'ils pouvaient également en tirer quelque-chose. Avec les grilles d'inter-évaluation, qu'elles soient chiffrées ou qu'elles utilisent des smileys, les élèves se sont montrés plus attentifs puisqu'ils avaient une tâche à réaliser. Avant chaque présentation, du temps où les élèves n'avaient pas de grille, il fallait attendre le silence pendant environ deux minutes. Avec la grille sur leurs tables, ce temps d'attente est passé à trente secondes seulement. Les élèves peuvent à présent focaliser leur attention sur une tâche précise, impliquant nécessairement l'écoute.

Les élèves qui passent au tableau se sentent à présent plus à l'aise : ils savent que leurs pairs ont au moins une bonne raison pour les écouter, celle de participer à l'évaluation. Selon le questionnaire distribué aux élèves, 60% d'entre eux envisagent l'évaluation comme un moyen de tester leurs connaissances et de prouver leurs capacités. Ainsi l'évaluation par les pairs leur apporte de la reconnaissance quant à leurs capacités et a autant de valeur que celle du

professeur. Le respect et l'écoute s'installent donc entre les évalués et les évaluateurs.

_La responsabilisation : Donner aux élèves la possibilité de participer à leur notation les responsabilise. Il s'agit de prendre en compte leur avis sur la prestation d'un camarade mais aussi de repenser leur rapport à l'évaluation. En effet selon le questionnaire distribué aux élèves, 50% d'entre eux envisagent l'évaluation comme pénible mais nécessaire et 60% la qualifient de stressante. Pour 70% des élèves, l'évaluation est un contrôle avec une note. Cela représente pour chaque item une majorité de la classe. J'ai voulu changer le rapport frontal que les élèves avaient avec ce concept en les mettant en action et en les faisant participer. Je leur ai dit dès le départ que je prendrais en compte leur auto-évaluation de l'oral ainsi que les inter-évaluations et que cela représenterait un tiers de leur résultat final de la note. L'investissement et la motivation se sont développés suite à cela, par rapport aux cours où les élèves n'étaient pas mis à contribution. Je les vois maintenant prendre leur rôle d'évaluateur au sérieux, se concentrer lors des présentations orales ou à la fin d'un cours pour remplir la grille d'auto-évaluation. Environ trois ou quatre élèves posent régulièrement des questions concernant les critères des grilles pour les remplir avec le plus de précision ou de justesse possible. Responsabiliser les élèves, prendre en compte leur ressenti et la perception qu'ils ont de leurs apprentissages ou de l'apprentissage des autres leur prouvent qu'ils sont pris en compte en tant qu'individus. L'état d'infantilisation élève-professeur est dépassé et plus de poids est accordé au groupe classe. Cela permet aux élèves de se rendre compte que les apprentissages et les progrès sont plus efficaces ou plus faciles lorsqu'il y a collaboration au sein du groupe classe.

_L'apprentissage : L'inter-évaluation en particulier est en effet utile aux élèves pour prendre en main leur apprentissage. Toujours selon le questionnaire distribué aux élèves, 80% d'entre eux affirment que l'inter-évaluation les aide à voir ce qu'ils peuvent corriger dans leurs propres prestations orales. Selon 50% des élèves, ce système les encourage également à progresser. L'inter-évaluation leur sert donc de miroir par rapport à leurs propres capacités. Selon les critères à

analyser, principalement la richesse du vocabulaire, la correction grammaticale, la prononciation et l'aisance à l'oral, ils peuvent se rendre compte de ce qui est le plus important à prendre en compte pour que la prestation orale soit facile à suivre et compréhensible. Avant l'utilisation des fiches d'inter-évaluation, les élèves étaient très peu détachés de leurs notes. Avec l'arrivée des fiches et donc la prise de conscience des critères essentiels à une bonne prestation orale, 60% des élèves se détachent naturellement de leurs notes, et regardent davantage leurs camarades ou les autres membres de leur équipe lors des tâches à effectuer à plusieurs. C'est ainsi que l'écoute et le respect ont pris toute leur place et toute leur importance dans la classe car les élèves ont compris que les progrès des autres sont liés à leurs propres progrès : s'ils sont capables d'analyser la performance des autres, il ne peut y avoir qu'un retour positif sur leurs propres performances.

En ce qui concerne l'auto-évaluation de l'oral, il s'agit bien sûr d'un moyen de progresser dans les apprentissages car les fiches sont organisées de telle façon que les élèves peuvent suivre l'évolution de leur participation sur dix cours. Cependant, à part le critère « écoute » qui a permis de développer un peu de respect, l'apprentissage lié à cette fiche (progresser lors de la prise de parole lors du re-brassage par exemple) reste personnel. Il participe moins à l'apprentissage collaboratif.

J'ai mentionné la mise en place de deux fiches d'inter-évaluation, une avec des critères chiffrés et une avec des smileys. Il est intéressant d'analyser l'écart entre ces deux fiches d'évaluation. Avec la fiche d'évaluation utilisant des critères chiffrés, l'écart entre les notes attribuées par les élèves et ma note est de 1.5 points en moyenne (la note finale étant sur 20 points). Cependant, j'ai remarqué que la plupart du temps les élèves surévaluaient leurs amis. L'exemple le plus flagrant concerne les élèves G. et I. qui ont obtenu 18/20 (moyenne des notes attribuées par tous les élèves de la classe) alors que je leur avais attribué la note de 14. Sachant que leurs notations comptaient aussi, les élèves se sont montrés solidaires, c'est-à-dire qu'ils ont attribué surtout des bonnes notes. Avec la fiche d'évaluation utilisant des smileys, l'écart entre la notation élève et la notation professeur descend à 1.1 points. Les smileys, par leur nature plus ludique et moins

formelle, poussent les élèves à plus de finesse dans l'analyse des performances d'autrui. Pour 40% des élèves, la note professeur et la moyenne de toutes les notes élèves sont identiques. Il est donc plus intéressant de commencer par une inter-évaluation à l'aide de smileys quitte à passer à des critères chiffrés plus tard dans l'année.

L'auto-évaluation mais surtout l'inter-évaluation sont bien des éléments permettant de développer l'écoute et le respect. Ce respect se manifeste par une prise de conscience de l'utilité de tous au sein du groupe classe, que ce soit pour avancer dans le cours ou progresser à l'oral. De plus, cela permet aux élèves de revenir sur leurs propres apprentissages.

3.3 Le travail de groupe influence favorablement la collaboration au sein du groupe classe.

3.3.1 Moyens d'action

Le travail de groupe semble, selon la recherche didactique, être un moyen efficace pour développer la collaboration entre les élèves. Cependant diverses modalités sont à prendre en compte. Organiser des travaux de groupe nécessite la maîtrise de quelques règles afin d'obtenir le résultat voulu. La partie « Notions en questions », présente en effet les écarts qui peuvent apparaître entre les groupes de « copains » et les groupes imposés. C'est sur ce phénomène que j'ai basé mes observations au sein de la classe.

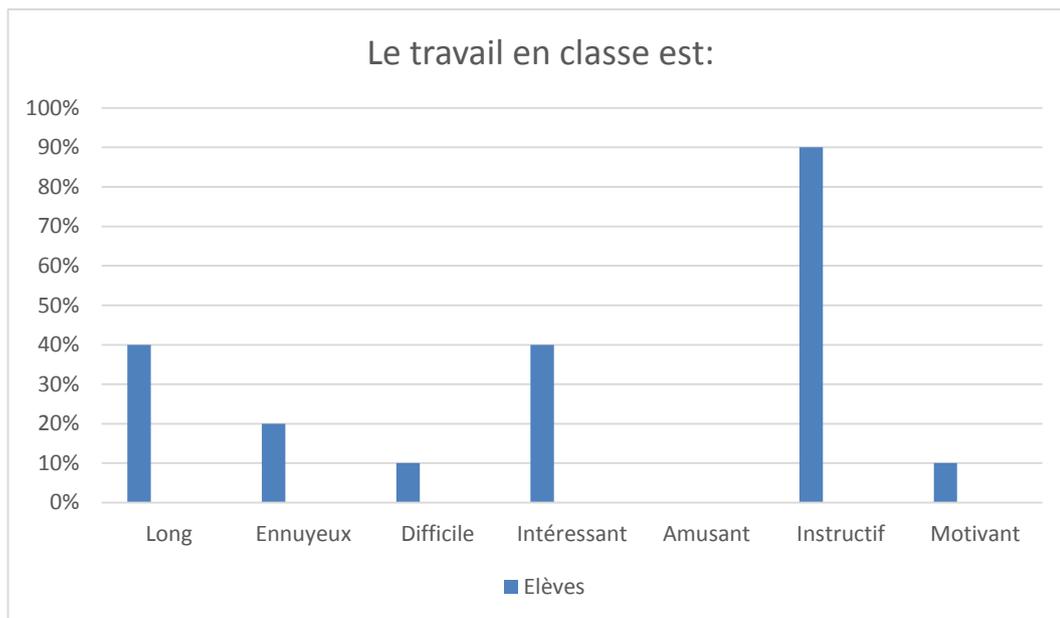
Objectifs visés	Développer la collaboration des élèves au sein d'un petit groupe de travail, puis au sein de toute la classe lors d'échanges d'informations.
Supports / Dispositifs	_Le travail en groupes libres : lors de cette expérience, les élèves devaient former des groupes de quatre ou cinq élèves afin de travailler sur un article de presse. L'article étant assez long, l'idée était de répartir les groupes sur différentes parties du texte, en essayant de donner à chaque groupe des paragraphes

	<p>correspondant à leur niveau.</p> <p>_Le travail en groupes imposés : il s'agit du même dispositif mais en imposant aux élèves la composition des équipes.</p> <p>_La correction collective : une fois que le travail demandé est terminé, dans les deux cas, une correction collective a lieu avec un élève secrétaire au tableau. Ses camarades doivent lui dicter les réponses trouvées et l'aider à se corriger s'il fait des erreurs. Les élèves sont également censés se corriger les uns les autres.</p>
--	---

3.3.2 Analyse des résultats :

Le tableau et le graphique ci-dessous récapitulent les indicateurs observés lors des travaux de groupe :

	Groupes libres	Groupes imposés
Mise au travail	Trois minutes pour 80% des élèves.	Trois minutes pour 50% des élèves, huit minutes pour les 50% restants.
Intérêt pour la tâche	Maintenu tout le long de l'activité pour 40% des élèves.	Maintenu tout le long de l'activité pour 70% des élèves.
Temps de correction collective	Lent, trente à quarante minutes.	Plus rapide, vingt à trente minutes.
Echange d'informations entre élèves pour clarifier un point.	40% de participation spontanée.	50% de participation spontanée.
Aide apportée au secrétaire	10% des élèves se manifestent.	15% des élèves se manifestent.
Regards tournés vers les autres	10%	30%



Les groupes libres : on peut constater grâce au tableau l'effet pervers que peut avoir le travail en groupes lorsque ces groupes sont composés d'amis ou d'élèves qui s'entendent bien. Evidemment, la mise au travail est rapide : 3 minutes pour 80% des élèves. Ils sont en effet impatientes de changer de place et de rejoindre les camarades avec lesquels ils ont des affinités. Cependant on peut constater que l'intérêt porté à la tâche n'est pas maintenu longtemps. Seulement 40% des élèves restent concentrés sur le travail à faire tout le long du temps imparti. Il ne faut néanmoins pas oublier qu'il s'agit d'adolescents et il est normal qu'une fois regroupés, ils passent par des phases de déconcentration et de bavardages. Ce phénomène est naturel au sein de tout groupe composé de gens ayant les mêmes centres d'intérêt. Mais dans le cas observé, les élèves ne passent pas simplement par des phases de déconcentration : une majorité d'entre eux se désintéresse de la tâche à accomplir et attendent la correction sans chercher eux-mêmes les réponses. On peut expliquer cela par la composition des équipes : d'une part, il est plus intéressant de discuter avec ses amis plutôt que de travailler et d'autre part, les groupes composés sont parfois très hétérogènes. En effet les groupes d'amis n'étant pas des groupes de compétences, leurs capacités à réussir dans l'accomplissement de la tâche peut varier considérablement. Il est relativement difficile de donner une partie de texte à exploiter à une équipe trop hétérogène. Si l'extrait est trop difficile, les élèves les plus à l'aise font tout le travail. S'il est

trop facile, la tâche n'est plus intéressante et souvent bâclée. La composition des groupes étant au cœur du problème, j'ai tenté de créer moi-même des groupes de travail sur une tâche similaire.

_Les groupes imposés : les modalités de travail en équipes ont été modifiées pour cette expérience. Dans ce cas précis, je constitue moi-même les groupes en essayant de rassembler des élèves de même niveau. Le but est de faciliter la répartition du travail afin de donner à chaque équipe une tâche ni trop difficile ni trop facile. Au début, les élèves ont commencé par protester : « Madame, pourquoi on ne peut pas choisir avec qui on se met ? » « Madame, je peux pas changer de groupe ? » « Madame, je veux pas travailler avec eux ». Comme l'illustre le tableau, la moitié des élèves seulement se met au travail au bout de trois minutes : il y a un écart de 30 points avec les groupes formés librement. L'autre moitié de classe met huit minutes à se mettre au travail, cela prend donc plus du double de temps. Cette mise en route est retardée par les protestations et par la formation physique des équipes : il est demandé aux élèves de s'associer à des camarades avec lesquels ils n'ont pas envie de travailler donc ils prennent beaucoup de temps pour s'installer afin de reculer l'échéance. Ils manifestent ainsi leur mécontentement et leur désaccord. Cependant, on peut constater des effets positifs après cette phase de mise au travail. En effet, pour 70% des élèves, l'intérêt pour la tâche est maintenu tout le long de l'activité, ce qui représente encore une fois un écart de 30 points avec les groupes formés librement. On peut analyser ce résultat ainsi : les équipes formées sont moins sujettes aux bavardages, étant composées de membres n'allant pas naturellement les uns vers les autres. Ainsi, l'activité à mener est moins interrompue par les phases de discussions mentionnées précédemment, donc la concentration est de meilleure qualité. L'obstacle de la distraction est levé. Les élèves n'ayant pas réellement d'affinités, ils n'ont rien d'autre à faire ensemble que le travail demandé. De plus, les élèves étant à peu près au même niveau, ils peuvent collaborer pour accomplir la tâche. Un écart trop important entre les élèves pourrait créer des conflits au sein de l'équipe : les partenaires étant imposés, si certains ont de grandes facilités par rapport à d'autres, le ressentiment ne peut qu'être accru. Dans le cas étudié, les élèves travaillent ensemble parce qu'ils ont les moyens de réussir ensemble.

Ainsi, en équipes imposées, les élèves parviennent à collaborer de manière plus efficace qu'en équipes libres.

_La correction : il s'agit d'une étape importante pour développer la collaboration au sein du groupe classe. On remarque un écart de dix minutes entre la correction d'un travail effectué en groupes libres et un travail effectué en groupes imposés. En effet lorsque les équipes se sont constituées librement, on a pu remarquer une déconcentration plus importante et un investissement moins important dans l'accomplissement de la tâche, donc des répercussions similaires apparaissent au moment de la correction. A l'inverse, avec les groupes imposés, la correction est plus rapide car plus efficace : les élèves sont investis dans le travail à faire.

Un déficit informationnel a été créé par l'activité puisque tous les élèves ne travaillent pas sur la même partie du texte. L'échange d'informations d'un groupe à l'autre, où l'explication d'une question d'un groupe à l'autre, augmente un peu lorsque les groupes sont imposés : on passe de 40 à 50% de participation spontanée. L'écart est relativement faible mais n'est pas négligeable et peut se traduire par le désir d'aider un ami, placé dans une autre équipe, à comprendre. De la même façon, l'aide apportée au secrétaire (« You should write 'their' and not 'there' » ou « You should write 'criticizes' with an 's' at the end ») augmente de 5 points si les équipes sont imposées. La collaboration mise en place au sein du groupe influence légèrement le comportement des élèves au moment de la correction. Elle passe d'un groupe restreint au groupe classe, puisqu'il s'agit d'aiguiller le secrétaire afin de faire part à tout le monde des résultats trouvés.

Un dernier point lié à la phase de correction concerne le regard. Si les groupes sont libres, 10% des élèves seulement regardent l'élève secrétaire ou leurs camarades lorsqu'ils proposent une réponse. On constate un écart de 20 points lorsque les groupes sont imposés. Les regards se tournent plus naturellement vers l'ensemble du groupe classe et moins vers le professeur. Les équipes n'étant pas groupes d'amis, elles ne font pas concurrence, en termes d'attention, à ce qui passe au tableau. Une dynamique de mise en commun des réponses et de la tâche effectuée se met en place spontanément et favorise ainsi la collaboration entre tous les élèves.

Ainsi, le travail en équipe influence favorablement la collaboration au sein du groupe classe si les groupes sont imposés avant la réalisation de la tâche. Malgré l'apparition de protestations, le travail est fait de manière plus sérieuse. La collaboration développée au sein de l'équipe profite également au groupe classe au moment de la correction et de la mise en commun des informations trouvées. Selon le graphique, synthétisant les réponses des élèves à un questionnaire, l'adjectif utilisé par 90% des élèves pour décrire le travail en classe est « instructif ». Cela ne concerne pas spécifiquement le travail en groupes mais les modes de regroupements varient régulièrement en classe de langue donc ce facteur entre en compte dans l'énoncé « travail en classe ». Selon les élèves, le travail en classe a un effet bénéfique sur les apprentissages, or la collaboration est une composante majeure du travail effectué en classe.

CONCLUSION

L'interaction entre les élèves est essentielle en classe de langue. Si elle devient évidente et systématique, cela démontre une chose : le pari de la collaboration est gagné. Mais il faut compter sur sa patience et développer diverses stratégies pour y parvenir. Par conséquent il est très important d'avoir un cadre de travail sécurisant et propice à la communication (rituels) et de favoriser l'interaction entre les élèves pour les mettre à l'aise et rompre la relation frontale professeur-élève. C'est essentiellement le professeur, par son comportement, ses choix (sujets, activités, modalités de regroupement) et les étayages qu'il apporte qui permet aux élèves de se tourner les uns vers les autres. Cependant, il est essentiel de leur montrer qu'ils ont leur place au sein du cours d'anglais et au sein du groupe classe. Ainsi, la responsabilisation des élèves n'est pas à négliger. Elle leur permet de se sentir considérés en tant que jeunes adultes et les mènent à prendre en main leurs apprentissages. Naturellement, travailler à deux, puis en groupes, puis échanger avec toute la classe sont des étapes par lesquelles il faut passer et qui permettent de développer pas-à-pas une véritable cohésion propre à chaque classe, dotée de ses propres règles établies communément. Il ne faut cependant pas oublier que les jeunes dont il est question dans cette étude sont en première, donc dans une phase de changements liés à l'adolescence pas forcément facile à vivre pour eux, même si le plus dur est en général derrière eux. L'investissement à l'école peut être affecté. Et sans parler de cela, se sont avant tout des êtres humains. Ils ne sont pas réglés comme des machines et on ne peut pas attendre d'eux qu'ils soient toujours parfaits. Certains facteurs externes incontrôlables seront toujours à prendre en compte.

Ce mémoire m'a fait prendre conscience d'éléments auxquels je ne m'attendais pas. Je me suis rendue compte que le professeur avait une importance cruciale dans la création de l'interaction et de la collaboration. Cela peut sembler paradoxal, comment laisser les élèves faire les choses eux-mêmes si cela demande une grande implication de la part du professeur ? La magie du métier réside bien là : comment trouver les différents moyens de résoudre ce paradoxe et de le mettre en application. Ce travail de recherche m'a permis de porter un regard nouveau

sur la mise en œuvre de situations d'apprentissage et de repérer mes faiblesses. J'ai appris à envisager les élèves de façon différente et à prendre en compte la particularité de chaque classe. Je suis déterminée à persister dans le monde l'enseignement et à progresser encore, dans le but de correspondre aux exigences des élèves mais aussi aux miennes.

BIBLIOGRAPHIE

ADEN, J. (2004). *3, 2, 1 ... Action ! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. Champigny-sur-Marne : Scérén CRDP de l'académie de Créteil, collection Professeur aujourd'hui, série « premier degré.

CHARMEUX, E. (1996). *Ap-prendre la parole*. Paris : Sedrap Education, collection l'Ecole en questions.

CICUREL, F., DABENE, L., FOERSTER, C. & LAUGA-HAMID, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Credif, collection langues et apprentissage des langues.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe / Editions Didier.

Groupe Français d'Education Nouvelle, (2010). *Réussir en langues : un savoir à construire*. Lyon : la chronique sociale, collection pédagogie formation.

HATCHUEL, F. (2007). *Savoir apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du savoir*. Paris : la Découverte, DL, collection Découverte/Poche.

JULIE, K. (2008). *Enseigner l'anglais, Mise en œuvre du CECRL, Pédagogie Actionnelle, Pratiques de classe, Usages des TICE*. Paris : Hachette éducation, collection Profession enseignant.

LECLERC, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Presses de l'université de Laval.

PLETY, R. (1996). *L'apprentissage coopérant*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection Ethologie et psychologie des communications.

SARRASIN, R. (1984). Problématique des interactions verbales entre élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 10, 3, 503-514.

STAQUET, C. (2007). *Une classe qui coopère: pourquoi ? Comment ?* Lyon :

Chronique sociale, collection Pédagogie formation.

SITOGRAPHIE

Académie d'Orléans.

<http://anglais.ac-orleans-tours.fr/ressources/evaluer/>

Académie de Versailles.

<http://www.anglais.ac-versailles.fr/spip.php?article343>

Marie Rivoire : « Les îlots bonifiés ».

<http://marierivoire.fr/index.php/p%C3%A9dagogique-%C3%AEIlots-bonifi%C3%A9s-travail-de-groupe-quelle-diff%C3%A9rence.html>

ANNEXES

Annexe 1

QUESTIONNAIRE

1) Que penses-tu de l'ambiance générale de la classe ?

Bonne _ soudée _ moyenne _ mauvaise

2) Le professeur qui enseigne influence-t-il ton goût pour la matière ?

Jamais _ un peu _ souvent _ Systematiquement

Pourquoi ?

Il faut aimer le prof pour bien travailler _ la matière et le prof ne sont pas liés _ un prof peut réconcilier avec une matière _ il faut une relation de confiance pour aimer la matière

3) Tu attends des professeurs qu'ils soient :

Stricts _ sympas _ dynamiques _ cultivés _ imposants _ rigoureux _ drôles _ compréhensifs

4) Pour toi l'autorité c'est :

Indispensable _ dépassé _ inutile _ mettre de la distance _ bien gérer une classe _ instaurer des règles de savoir-vivre _ faire peur aux élèves

5) Pour toi un bon cours c'est quand :

Tu es actif _ tu découvres par toi-même de nouvelles choses _ le prof développe un sujet intéressant _ tu écris une leçon _ tu interagis avec la classe et le prof _

6) Selon toi, à quoi sert une langue étrangère ?

A rien _ à voyager _ à avoir de bonnes notes _ à communiquer _ à enrichir la culture générale _ à s'ouvrir à une autre culture

7) Est-ce important pour toi d'apprendre une langue étrangère ?

Oui _ pas vraiment _ Non

Pourquoi ? *Ses langues étrangères sont importantes pour la suite de nos études, de plus elle sera primordiale selon moi dans le futur*

8) Les devoirs c'est :

Pénible _ inutile _ nécessaire _ ça aide à travailler _ motivant

9) Le travail en classe est :

Long _ ennuyeux _ difficile _ intéressant _ amusant _ instructif _ motivant

10) Apprendre pour toi c'est :

Une corvée _ un effort _ un challenge _ un plaisir

11) Pour toi l'évaluation c'est :

- Essentiel _ important _ stressant _ pénible _ nécessaire _ inutile
- Un contrôle avec une note _ une activité qui met en avant des compétences acquises _

12) L'évaluation sert à :

Te faire travailler _ prouver ton niveau _ tester tes connaissances _ tester tes capacités _ n'est pas représentatif de ton niveau.

13) Tu as bien appris si :

Tu as une bonne note à l'évaluation _ si tu as compris _ si tu réutilises correctement tes connaissances _ si tu as acquis de nouvelles compétences

14) L'inter-évaluation :

T'aide à comprendre l'évaluation _ t'aide à voir ce que tu peux toi-même corriger _ ne t'aide pas du tout _ Te donne confiance _ ne t'intéresse pas _ t'encourage à progresser

Annexe 2

FICHE D'AUTO EVALUATION SUR LA PARTICIPATION A L'ORAL

NOM : [REDACTED]

CLASSE : [REDACTED]

DATES	ECOUTE /4	REBRASSAGE /3	PARTICIPATION /6	COMPLEXITE /4	INTERCORRECTION /3	TOTAL
22/05/14	1,4	1,5	5	2	3	15
	3	2	4	3	2	14
	4	3	3	2	3	15
	2,5	1,5	5	3	2	14
	4	2	3	4	3	16
	3	2,5	4	3	3	15,5
	2	1	5	2	2	12
	4	1	5	2	2	14
	3,5	1	4 ?	3	2	13,5
	2	2	3	3	2	12
						14,1

Annexe 3

[REDACTED]

INTEREVALUATION : 

ELEVE	[REDACTED]									
Accomplissement de la tâche, respect des consignes.										..
Aisance à l'oral										..
Prononciation										..
Correction grammaticale										..
Richesse du vocabulaire										..

Annexe 4

INTEREVALUATION :

ELEVE										
Accomplissement de la tâche, respect des consignes. /2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Aisance à l'oral /5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	
Prononciation /4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
Correction grammaticale /4	2	3	3	4	4	3	4	3	3	
Richesse du vocabulaire /5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	

Tableau récapitulatif des annexes

	Pages
Annexe 1 : questionnaire	25 ; 27 ; 28 ; 29 ; 33 ; 36
Annexe 2 : fiche d'auto-évaluation de la participation orale.	25 ; 26 ; 28 ; 30 ; 31
Annexe 3 : fiche d'inter-évaluation utilisant des smileys.	25 ; 28 ; 30 ; 31
Annexe 4 : fiche d'inter-évaluation utilisant des critères chiffrés.	26 ; 28 ; 30

SYNOPSIS

I am studying this year how to become an English teacher. During the school-year 2014-2015, I did a block-release training. I was teaching and still studying how to teach. Confronting pupils for the first time is always challenging. Our pupils are supposed to communicate and interact in a language class and the teacher is supposed to step aside as much as possible. But how is it supposed to work if the students refuse to get out of their group of friends? Indeed, one the classes I had was composed of many groups or clans. Spreading interaction within the whole class was not easy to do. Furthermore, the pupils didn't listen to each other. Consequently, I have worked on several hypotheses to sort these problems out and to improve collaboration within this class. Using several tools like self-assessment grids, assessment grids to evaluate the classmates or a questionnaire, I tried different working methods. The collected data was essential to determine the pupils' behavior before and after the different devices were used. Thus, listening to each other is much more efficient if all the pupils have a precise task to do while listening. Furthermore, if we want group work to be effective and to trigger cooperation within the entire class, we need to form the groups ourselves. Mastering some teaching devices is essential to make the pupils collaborate. But you won't succeed without patience and smiles.

KEY WORDS

- English teaching
- Grammar school
- 5th-6th year
- Collaboration
- Listening to each other

RESUME

Etudiante en Master, je me destine à être professeur d'anglais. Au cours de l'année scolaire 2014-2015, j'ai effectué une année de stage en alternance. Les premiers pas dans l'enseignement représentent toujours un véritable challenge ! En classe de langue, nous sommes censés faire communiquer et interagir nos élèves. Le professeur a pour mission de s'effacer au maximum. Cependant, comment procéder lorsque les élèves sont réticents à sortir de leur cercle d'amis ? Je me suis en effet heurtée à une classe composée d'une myriade de petits groupes. Faire circuler la parole de manière large au sein de la classe n'a pas été chose facile. De plus, un problème d'écoute mutuelle est également apparu. Je me suis donc penchée sur différentes hypothèses de résolution afin d'améliorer la collaboration dans cette classe de première. A l'aide d'outils comme des fiches d'auto-évaluation, d'inter-évaluation ou encore un questionnaire, j'ai expérimenté différentes manières de travailler. Les données recueillies ont permis de mesurer l'écart de comportement des élèves avant et après la mise en place des dispositifs. Ainsi, l'écoute mutuelle est plus efficace lorsque tous les élèves sont actifs et ont une tâche à accomplir. De plus, pour qu'un travail de groupe soit efficace et devienne le fer de lance d'une collaboration large au sein de la classe, il est impératif d'imposer les groupes aux élèves. Faire coopérer les élèves nécessite donc la maîtrise par le professeur de certains procédés pédagogiques. La patience et le sourire sont également des armes essentielles.

MOTS-CLES

- Enseignement de l'anglais
- Second degré
- Classe de première
- Collaboration
- Ecoute mutuelle