



HAL
open science

La gestion de classe : ré-instaurer un climat favorable aux apprentissages

Indiana Lods

► **To cite this version:**

Indiana Lods. La gestion de classe : ré-instaurer un climat favorable aux apprentissages. Education. 2015. dumas-01262281

HAL Id: dumas-01262281

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262281>

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'Education et de la Formation

Mémoire professionnel

Professeur Second Degré

Parcours Anglais

La gestion de classe.
Ré-instaurer un climat favorable aux
apprentissages.

Présenté par Lods Indiana

Mémoire encadré par Anne-Marie Andrieux

SOMMAIRE

Introduction	4
---------------------------	---

1. Diagnostic.

1.1. A la découverte du collègue et de son environnement.....	5
1.2. Projet et projets.....	6
1.3. Portrait de classe.....	7
1.4. Portraits particuliers.....	8
1.5. Etat des lieux des difficultés rencontrées.....	9

2. Notions en question - état de l'art.

2.1. L'autorité et ses multiples facettes	10
2.1.1. L'éducation, une « autorité culturelle ».....	10
2.1.2. L'autorité institutionnelle ou « statutaire ».....	11
2.1.3. L'autorité « personnelle » ou la dimension.....	12
personnelle de l'autorité	
2.1.4. L'autorité : un système de codes.....	12
2.2. La crise de l'autorité : une chance à saisir ?	13
2.2.1. Rapport à l'école et à l'autorité statutaire dans	13
l'enseignement prioritaire.	
2.2.2. La crise de l'autorité statutaire selon Philippe Meirieu.....	15
2.3. L'approche socio-constructiviste et la perspective	16
actionnelle : enseigner différemment.	
2.3.1. Du béhaviorisme au socio-constructivisme.....	16
2.3.2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour.....	18
les Langues et la perspective actionnelle.	

3. Actions pédagogiques, résultats et interprétation.

3.1. La gestion de classe : instaurer un cadre	19
3.1.1. Etat des lieux et hypothèses de résolution.....	19
3.1.2. Restructurer la salle de classe et occuper l'espace.....	21
3.1.3. Instaurer des rituels en début d'heure.....	22
3.1.4. Instaurer un système de règles et faire preuve de fermeté.....	23
3.2. Construire et mettre en œuvre des séquences adaptées aux élèves ..	24
3.2.1. Etat des lieux et hypothèses de résolution.....	24
3.2.2. Des sujets proches de la sphère des élèves.....	26
3.2.3. Capter l'attention des élèves en variant les supports utilisés.....	27
3.2.4. Le jeu : utilité et limites.....	28
3.3. Rendre l'élève acteur de ses apprentissages	29
3.3.1. Etat des lieux et hypothèses de résolution.....	29
3.3.2. Instaurer une dynamique d'interaction.....	30
3.3.3. Responsabiliser les élèves.....	31
3.3.4 La fiche d'auto-évaluation de l'oral.....	33
Conclusion	34
Bibliographie	36
Annexes	37

Introduction

Il n'est pas rare d'entendre parler du mythe des jeunes enseignants envoyés au « casse-pipe » dans les établissements difficiles. A ces discours s'ajoutent souvent différentes réflexions sur le fait que les institutions n'ont plus d'autorité, que les professeurs ne sont plus respectés et qu'ils font par ailleurs face à un public qui n'a que faire de l'éducation, ou mieux encore, qui la rejette totalement. Dans ce cadre où l'enseignement se résume parfois comme une véritable lutte de chaque instant avec les élèves, les jeunes professeurs entrent souvent dans le métier angoissés à l'idée de ne pas réussir à asseoir leur autorité en classe et d'en subir les différentes conséquences, morales et physiques. Faire preuve d'autorité est par ailleurs souvent décrit comme une qualité innée que l'on posséderait ou non selon notre apparence physique et notre personnalité. Je suis moi-même entrée dans le métier avec ces conceptions et ces peurs en tête, ayant la gestion de classe comme préoccupation majeure.

Il semble alors nécessaire pour progresser de mettre en question et de dépasser ces représentations qui livrent une vision très pessimiste et fataliste du métier. Si j'ai effectivement rencontré des soucis de gestion de classe avec l'une des classes qui m'ont été confiées, j'ai pu me rendre compte au cours de mon stage que la gestion de la classe et l'autorité sont des entités complexes interconnectées qui résultent de plusieurs facteurs qu'il est possible de travailler dans le but de les perfectionner.

Nous discuterons plus en détails dans ce mémoire des différentes dimensions qui interviennent dans la gestion de la classe et ainsi dans quelle mesure ré-instaurer un cadre propice aux apprentissages. Pour ce faire, nous établirons tout d'abord le diagnostic de l'établissement dans lequel j'exerce, ainsi que de la classe sur laquelle porte ce mémoire. Après avoir identifié les problèmes rencontrés avec cette classe, il s'agira ensuite dans ce mémoire de questionner à la fois le concept d'autorité et surtout de crise de l'autorité, notamment dans les milieux qualifiés de « difficiles ». Il sera alors possible d'envisager différentes manières d'appréhender l'enseignement et les relations avec les élèves.

Nous expliciterons ensuite notre démarche expérimentale au regard de nos lectures, puis nous en soumettrons les résultats que nous questionnerons, avant de conclure et proposer d'autres approches possibles.

1. Diagnostic.

1.1. A la découverte du collège et de son environnement.

Le collège dans lequel j'enseigne est situé à Echirolles, une ville située en banlieue de Grenoble, dans un quartier perçu comme difficile. Le collège est en dissimulé entre plusieurs immeubles, à côté d'un grand parc et d'un gymnase. Il dispose d'une grande cour boisée où les élèves peuvent se livrer à différentes activités, notamment la découverte de la nature, l'entretien du compost et des activités de jardinage. L'établissement a été rénové récemment, il est donc agréable d'y travailler.

Le collège comporte 430 élèves dont la plupart proviennent du quartier même ou des quartiers limitrophes. Les élèves sont essentiellement issus de catégories socio-professionnelles défavorisées. Dans la fiche brise 2012/2013, il est indiqué que 35% des parents d'élèves sont ouvriers ; 19% sont employés et 21% sont sans emploi. L'établissement est situé en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) et ce jusqu'à la rentrée 2015 où il sera classé Réseau d'Education Prioritaire Renforcé (REP+). Les classes ne dépassent donc pas l'effectif de 24 élèves, il y a 4 ou 5 classes selon les divisions. Le collège comporte une Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté (SEGPA), à raison d'une à deux classes par division. Il comporte également une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) dont les élèves sont répartis dans les différentes classes.

L'établissement se situe bien en dessous du niveau de l'académie par rapport à son taux de réussite au Diplôme National du Brevet : en 2012 celui-ci était de 59,6% pour l'établissement, soit bien inférieur au taux de l'académie qui était de 88%.

Les élèves ont pour obligation d'étudier l'anglais en Langue Vivante 1, à laquelle ils peuvent superposer l'étude de l'allemand en intégrant une classe bi-langue. En Langue Vivante 2, ils ont la possibilité de choisir entre l'italien et l'espagnol et ils peuvent également choisir l'étude du latin en option facultative.

1.2. Projet et projets.

Le contrat d'objectifs de 2011 à 2014 comprend deux pôles principaux : « convaincre de la nécessité d'apprendre » et « favoriser l'estime de soi, le respect de l'autre et de l'environnement ». Si ces deux axes se déclinent quotidiennement dans la manière de préparer les activités en classe, ainsi que dans la relation avec les élèves et la gestion de ceux-ci, on les retrouve également dans les nombreux projets de l'établissement.

Les « master classes » en sont un exemple : elles consistent en une heure de cours supplémentaire par semaine autour d'un thème particulier comme la montagne, l'Ecosse ou encore l'art et la culture. Ces heures sont ponctuées par de petits projets ainsi que des sorties en lien avec ce qui est vu en classe (organisation d'un « tea time » par les élèves, sortie randonnée en montagne, sortie culturelle au théâtre, représentations devant le collège...) Ces master classes ont pour but de renforcer la culture des élèves, d'impulser l'envie et le plaisir d'apprendre grâce à un enseignement non scolaire et de les valoriser.

Il est nécessaire de souligner qu'un travail important est réalisé par toute l'équipe pédagogique, ainsi que par le coordinateur Réseau Réussite Scolaire, pour assurer un lien à la fois entre les écoles primaires, le collège, entre les diverses écoles du quartier (de par la création d'un journal qui regroupe tous les projets réalisés par les élèves) mais aussi entre les écoles et les associations du quartier : la Maison Des Jeunes, les complexes sportifs. Ce lien est assuré dans le but d'avoir un meilleur suivi des élèves et de favoriser la cohésion entre les différentes instances du quartier.

L'ambiance au collège est très agréable et j'estime y travailler dans de bonnes conditions. J'ai ma propre salle disposant d'un vidéo-projecteur, d'enceintes et d'un ordinateur qui fonctionne tout à fait correctement. L'ensemble du personnel est disponible et ouvert au dialogue, que ce soit concernant le suivi des élèves et des classes ou dans l'aide et le soutien entre collègues. J'ai pu assister à de nombreux cours en dehors de ceux de ma tutrice, afin de pouvoir observer diverses manières d'enseigner. J'ai ainsi pu suivre mes élèves dans différents cours afin de me situer par rapport à ma pratique et notamment par rapport à la gestion de mes classes. La multitude de projets mis en place au sein du collège permet également d'appréhender les élèves et le personnel dans un cadre différent, comme par exemple lors des sorties culturelles, du cross du collège ou encore de la semaine d'intégration des 6ème à Saint Andéol.

1.3. Portrait de classe.

La classe sur laquelle j'ai choisi de porter mon mémoire est ma deuxième classe de 5ème. Cette classe est à ma charge en moyenne 3 heures par semaine, soit deux heures en semaine A et quatre heures en semaine B. La répartition de ces heures sur l'emploi du temps ne favorise pas les conditions de travail avec les élèves : soit mon heure de cours intervient tard dans leur journée (le lundi et le jeudi, notamment, sauf pour les 4 élèves qui suivent l'option latin), soit nous avons cours ensemble le vendredi après-midi de 13h30 à 15h30, soit deux heures d'affilées.

Concernant ma salle, j'ai opté pour une disposition en U (avec quatre tables en plus à côté de la porte car ma salle n'est pas assez grande) pour que les élèves puissent se voir et s'écouter sans se retourner et qu'ils puissent facilement voir le tableau. Cette disposition permet également aux élèves de travailler en binômes si l'activité le nécessite.

Cette classe comporte 23 élèves, dont 12 filles et 11 garçons. L'anglais est leur Langue Vivante 1 à tous ; 8 élèves sont en mention bi-langue avec l'allemand ; 10 élèves suivent l'option Latin ; 7 élèves ne suivent aucune option. Le niveau en anglais ainsi que la participation est très hétérogène. Les élèves proviennent de 5

classes de 6ème différentes, toutes issues du même collège. Il n'y a pas de redoublant.

Les professeurs trouvent dans l'ensemble que cette classe peut être agréable et dynamique tout comme elle peut être épuisante du fait des nombreux bavardages et du manque de concentration de la classe. Au premier comme au second trimestre, le conseil de classe a recensé six avertissements pour problèmes de comportement (dont quatre concernaient également le travail) et un avertissement concernant le manque d'assiduité. Je pensais que l'ambiance était plutôt positive entre les élèves, jusqu'à ce que trois élèves passent en commission éducative suite à un problème de harcèlement au sein de la classe. Les trois élèves ont nié les actes de harcèlement et il s'est avéré que la famille de Lydia, l'élève harcelée, avait largement appuyé ce phénomène de harcèlement afin d'envoyer leur fille dans un établissement plus prestigieux. Tous les élèves mentionnés dans ce mémoire ont été renommés afin de respecter leur anonymat.

1.4. Portraits particuliers.

Sur les 23 élèves, plusieurs profils particuliers se présentent. Quatre élèves (deux filles et deux garçons) sont en grosse difficulté par rapport à l'apprentissage et l'usage de la langue, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension tout comme en production. Les deux garçons ont des problèmes de comportement en classe et dans le collège en général, le travail à la maison est rarement effectué. L'un d'eux est issu d'un milieu très défavorisé où les parents ne parlent presque pas français étant arrivés en France il y a peu de temps. Le deuxième, Jordan, est également issu d'un milieu familial difficile : il n'est pas suivi à la maison et arrive très systématiquement en classe sans avoir ses affaires et sans avoir effectué le travail demandé. Son frère aîné s'est fait expulsé du collège l'année précédente. Les deux élèves sont suivis par une assistante sociale.

Les deux filles, dont Lydia, ont de grosses difficultés par rapport à l'apprentissage la langue mais se font très discrètes en classe ; l'une d'entre elles a très régulièrement des soucis d'absentéisme.

Parmi les élèves restants, quatre d'entre eux sont en difficulté par rapport à la langue et n'osent que très rarement participer.

Deux de ces élèves ont parfois des problèmes de comportement (insolence, chahut). Un élève est dyslexique et bénéficie d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP).

Enfin, environ la moitié de la classe (soit un peu moins d'une dizaine d'élèves) a un bon niveau et participe régulièrement.

1.5. Etat des lieux des difficultés rencontrées.

Les élèves sont très dissipés en cours d'anglais et les heures passées ensemble sont laborieuses : le cours est sans-cesse perturbé par les bavardages et des interpellations de tout ordre, le rythme de travail est ainsi plutôt lent et assez peu productif. Les élèves arrivent régulièrement en classe agités et rétablir ainsi un climat de travail est difficile. Les bavardages sont généralisés et les exclamations et les interpellations des élèves « perturbateurs » ont tendance à entraîner les autres ; certains élèves se déplaçaient régulièrement dans la salle sans autorisation en début d'année.

Une des raisons de cette dissipation générale réside dans l'emploi du temps : les cours ont en effet lieu l'après-midi, juste avant la récréation pour les latinistes et en dernière heure de la journée de cours pour les autres élèves, soit à la fin d'une journée de cours déjà bien chargée. Les deux heures d'affilées qui ont lieu le vendredi après-midi une semaine sur deux sont laborieuses et parfois très peu productives, d'autant que les élèves n'ont pas le droit de quitter la salle entre les deux heures. Cela dit, l'emploi du temps ne saurait être la seule et unique cause de cette dissipation générale.

Ce contexte fait donc émerger plusieurs questionnements : quels sont les facteurs qui interviennent dans la gestion de classe ? Comment réinstaurer un climat favorable à l'apprentissage de l'anglais ?

2. Notions en question - état de l'art.

2.1. L'autorité et ses multiples facettes.

Il n'est pas possible d'évoquer la gestion de la classe sans parler de l'autorité. Celle-ci est problématique à définir car il y a autant de formes d'autorité qu'il y a de contextes dans lesquels cette autorité s'exerce. Non seulement l'autorité varie d'un professeur à un autre, mais un même professeur va se comporter différemment selon son établissement d'exercice, selon ses classes et selon ses élèves. Néanmoins de nombreux auteurs se sont attelés à démonter les mécanismes de l'autorité afin d'en dégager les grandes lignes conductrices.

2.1.1. L'éducation, une « autorité culturelle ».

Dans son ouvrage *Education et sociologie*, Emile Durkheim définit l'éducation comme ceci : « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (Emile Durkheim, 2009).

Cette conception de l'éducation soulève deux problèmes qui vont se retrouver dans la gestion de la classe. Tout d'abord, l'éducation est loin de se limiter à une simple transmission de connaissances : elle vise à transformer des êtres « asociaux » (c'est-à-dire dénués de toute expérience dans la société) en être sociaux en leur transmettant à la fois une histoire, des connaissances, des compétences et surtout des codes sociaux. Ainsi la tâche du professeur ne se limite pas à une simple transmission de connaissances et de compétences mais une transmission de normes, de codes sociaux et d'attitudes. Le professeur doit former ses élèves à vivre, travailler et coopérer au sein de la société, parfois au détriment des connaissances qu'il aurait voulu transmettre.

Dans ce contexte, le problème de la gestion de la classe prend pleinement son sens puisque le professeur a en face de lui un groupe à qui il doit apprendre à se comporter en société.

Le deuxième problème soulevé par l'éducation telle que la conçoit Durkheim est que la génération qui éduque est plus expérimentée et plus âgée que la génération éduquée. La légitimité de l'éducateur repose sur cette expérience et cette ancienneté dans la vie sociale. Les professeurs déclarent se sentir d'ailleurs plus respectés à mesure où ils vieillissent (Agnès Grimault-Leprince, 2011) comme si l'âge était déjà en lui-même garant d'une légitimité, d'une autorité. Dans *Trois formes de l'autorité scolaire*, Philippe Foray qualifie cette autorité de « culturelle ». L'enseignant, à travers la culture mais aussi la langue, s'exprime au nom des adultes devant les nouvelles générations (Philippe Foray, 2009).

La position du jeune stagiaire est ainsi problématique dans la mesure où, en terme d'âge, il est plutôt proche de ses élèves. Sa légitimité en tant qu'éducateur est remise en question et il doit donc lutter pour acquérir une autorité que des générations plus anciennes inspirent d'emblée aux élèves lors des premiers contacts.

2.1.2. L'autorité institutionnelle ou « statutaire ».

En tant que fonctionnaire de l'état appartenant au corps enseignant, le professeur a *de facto* une autorité institutionnelle qui lui confère les devoirs et les pouvoirs d'organiser son enseignement, de dispenser son enseignement face à des élèves et d'évaluer et de sanctionner ces derniers, dans le cadre juridique et éthique établi par sa profession (Philippe Foray, 2009). Le professeur est désigné par l'état comme un expert dans son domaine, ce qui représente une forme d'autorité en soi. Cette autorité est par ailleurs appuyée par les circulaires et les textes officiels publiés par l'Education Nationale. Nous reviendrons plus en détails sur l'autorité statutaire dans notre partie sur la crise de l'autorité.

2.1.3. L'autorité « personnelle » ou la dimension personnelle de l'autorité.

L'autorité comporte également une forte dimension personnelle : les convictions, la personnalité, le caractère de la personne exerçant l'autorité vont grandement influencer celle-ci et le rapport aux élèves qui en découle. Dans son article ethnographique *La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme*, Agnès Grimault-Leprince décline deux groupes d'enseignants idéal-typiques : les « formalistes » et les « pragmatiques ». Les premiers sont caractérisés par un fort attachement aux normes du système scolaire ; ils se déclinent en deux catégories : les intransigeants, autoritaires et rigides, puis les impulsifs, qui alternent entre rigidité et laxisme face à l'application des règles. Les seconds font preuve de plus de souplesse et de pragmatisme : ils s'adaptent au public en admettant une forme de négociation avec les élèves. Parmi les pragmatiques on trouve les utilitaristes qui optent pour de petites négociations avec certains élèves afin de préserver la classe dans son ensemble ou les compréhensifs qui font preuve de plus de souplesse avec les élèves en général. Agnès Grimault-Leprince conclut sur le fait que les enseignants utilisent tantôt une approche et tantôt une autre selon le contexte.

2.1.4. L'autorité : un système de codes.

Pour que l'autorité soit efficace et légitime, elle doit reposer sur un code clair établi entre le professeur et les élèves (Agnès Rivolier et al., 2011). Ce code prend plusieurs formes au sein de la classe. Tout d'abord, pour garantir un bon fonctionnement du groupe classe, l'enseignant doit définir avec ses élèves un système de règles à suivre en cours. Ce code doit prévoir, en cas de non-respect de ces règles, un système de sanctions échelonnées connu par les élèves et par les parents. En l'absence de consignes clairement définies par l'institution, le professeur est libre de définir ses règles comme il l'entend ; cela implique que ces règles et surtout le système de sanctions vont parfois grandement varier d'un professeur et d'une classe à l'autre.

La communication non verbale est également cruciale dans l'établissement d'une codification entre le professeur et ses élèves. Cette communication doit être claire et comprise par le groupe classe. Une fois pleinement instaurée dans la classe, le fait d'avoir recours aux gestes va permettre au professeur d'éviter de gérer de manière frontale et magistrale les incidents ou les débordements qui ont lieu dans la classe. Le geste va être porteur de sens pour l'élève sans être ressenti comme une agression, contrairement à la parole qui peut parfois l'être.

L'autorité au sein du groupe classe repose également sur l'instauration de rites qui vont créer une cohésion de groupe entre les élèves et l'enseignant (Alain Marchive, 2007). L'entrée en classe, les activités d'échauffement en début d'heure ou encore le fait de résumer les activités que l'on vient de faire sont autant d'activités qui rythment, structurent et cadrent le cours. La régularité des activités ritualisées va permettre aux élèves de s'en approprier les codes et la structure, donc d'y participer et d'y contribuer en toute sécurité. Le rite représente ainsi un moment clé où l'élève en difficulté va pouvoir contribuer au cours sans risquer de perdre la face devant ses camarades, en commettant une erreur ou en ne comprenant pas la consigne.

Ainsi, l'autorité comporte plusieurs dimensions (institutionnelle, personnelle et culturelle), elle repose sur l'instauration d'un système de codes compris et intégrés par les élèves, sous forme de règles et d'échelle de sanction, de communication non verbale et de rituels. Pourtant, la construction et la mise en place de l'autorité est loin d'être aisée ; nous allons voir dans la partie suivante quelles sont les limites de l'autorité en milieu scolaire et notamment dans les milieux scolaires difficiles.

2.2. La crise de l'autorité : une chance à saisir ?

2.2.1. Rapport à l'école et à l'autorité statutaire dans l'enseignement prioritaire.

Dans *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Jean-Paul Payet synthétise les différents enjeux de l'éducation en milieu difficile et les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants et l'équipe éducative, en

reprenant les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* (1964). Les milieux sociaux concernés par l'éducation prioritaire sont majoritairement populaires, voire défavorisés, les parents d'élèves sont ouvriers, employés ou sans emploi, parfois dans ces conditions de vie extrêmement précaires. De ces origines sociales découlent plusieurs visions de l'école.

Celle-ci peut en effet être perçue par les familles comme le moyen de s'élever socialement au-delà de la catégorie socio-professionnelle des parents et ainsi faire l'objet de beaucoup de sérieux et de rigueur par les familles qui vont conséquemment s'investir dans la scolarité de leurs enfants.

L'école peut cependant être perçue comme une institution où l'on ne peut ni s'épanouir, ni s'élever socialement car on n'en possède pas les codes culturels, langagiers et sociaux nécessaires, contrairement aux enfants issus de milieux aisés ou favorisés. Bourdieu et Passeron conçoivent l'école comme une institution qui augmente et pérennise les inégalités sociales. Les enfants issus de milieux favorisés ont plus de chances que les enfants issus de milieux défavorisés de mener une scolarité brillante et ainsi d'accéder à des filières et des postes prestigieux. Cela s'explique par le fait que les enfants issus de familles moyennes ou aisées arrivent à l'école en possédant déjà le bagage social et culturel exigé pour réussir dans le cadre scolaire. Les enfants issus de milieux plus pauvres doivent en revanche s'adapter aux normes scolaires et cette adaptation est plus ou moins aisée selon leur origine sociale. Les élèves ne sont donc pas égaux face aux savoirs mais également face aux règles : celles-ci comportent en effet une part d'implicite, que certains élèves vont pouvoir anticiper et d'autres non, selon leur origine culturelle et sociale (Alain Marchive, 2007).

Ainsi la longueur des études, l'absence d'avenir concret à leur issue, le fait d'être confronté tous les jours à un milieu dont on ne possède pas les codes, rend la scolarité des élèves issus de milieux défavorisés extrêmement violente. Dans ce cadre, l'autorité institutionnelle n'est pas légitime pour les familles et pour leurs enfants et certains seront à même d'affirmer qu'elle est « en crise ».

2.2.2. La crise de l'autorité statutaire selon Philippe Meirieu.

Philippe Meirieu distingue deux périodes dans ce qu'il appelle la crise de l'autorité : celle des années 68 où les acteurs sociaux contestaient l'autorité et celle d'aujourd'hui où l'autorité est tout simplement ignorée (Philippe Meirieu, 2005). Puisque l'école n'est pas garante de meilleures conditions de vie, que la scolarité y est si difficile pour les jeunes issus des milieux défavorisés, ceux-ci se soumettent à d'autres formes d'autorité qu'ils trouvent au sein d'autres groupes sociaux que Meirieu nomme les « autorités-emprises ». Le problème soulevé par Meirieu est que ces jeunes « s'assujettissent » totalement à l'autorité du groupe et de son leader et ils fusionnent avec les valeurs véhiculées par le groupe, avec tous les dangers que peut engendrer un pareil endoctrinement.

Pour Meirieu, cette crise est loin d'être une fatalité : elle représente au contraire l'opportunité de réaffirmer le but et les valeurs de l'éducation, à savoir, faire accéder les élèves au statut de citoyen. L'école doit permettre d'une part aux élèves de s'associer et de travailler ensemble, malgré les différences qui pourraient les opposer, et d'autre part de questionner et de manipuler en profondeur tout ce qui s'impose à soi comme une vérité, avant de l'accepter ou de la rejeter.

Nous avons donc vu que l'autorité est un concept complexe et très personnel, pouvant varier grandement selon la personne qui l'exerce et selon le contexte dans lequel cette autorité est exercée, ce qui rendrait un modèle « type » d'autorité difficile à définir et à mettre en place. Nous avons également vu que l'école subit une « crise de l'autorité » assez conséquente menant parfois à son inefficacité. Le rapport frontal, magistral avec les élèves est donc difficile à mettre en place et peu productif. Au problème la crise de l'autorité, Philippe Meirieu propose de réaffirmer les valeurs de l'éducation et d'adapter celle-ci au public à travers la dynamique du projet collaboratif. Laisser ainsi plus de place à l'apprenant en le plaçant au cœur de son apprentissage, qu'il construit en interaction avec les autres, permettrait de contourner le problème d'une approche éducative trop magistrale et ainsi de contourner la crise de l'autorité.

2.3. L'approche socio-constructiviste et la perspective actionnelle : enseigner différemment.

L'expression « gestion de classe » implique nécessairement le concept de l'autorité, mais également la manière dont sont organisées les relations élèves-enseignant, ainsi que la façon dont sont dispensés les enseignements et le contenu de ceux-ci. Il s'agira dans cette tierce partie d'étudier comment les relations entre élèves et professeur ont évolué au fil des années, en fonction des différentes conceptions de l'apprentissage. Nous verrons également quels sont les concepts clé de l'enseignement des langues depuis les dix dernières années.

2.3.1. Du béhaviorisme au socio-constructivisme.

Pendant longtemps, l'éducation s'est exercée de manière rigoureusement verticale, des enseignants sur les apprenants. Les enseignants étaient considérés comme des maîtres, seuls détenteurs du savoir, ce qui leur conférait une autorité incontestable. L'école n'était réservée qu'à une poignée d'apprenants, issus de milieux aisés, elle était donc considérée comme un privilège et très prisée par les familles puisque garante de positions sociales prestigieuses.

Au cours du XXème siècle, l'école se massifie et se démocratise afin de permettre l'accès de tous à des études de plus en plus longues (le collège, le lycée puis les études supérieures). La pédagogie et les cadres théoriques sur lesquels elle s'appuie doit s'adapter au public de l'école et aux attentes d'une société, constamment en évolution. Les méthodes pédagogiques évoluent également en fonction des découvertes scientifiques, dans les domaines de la psychologie de l'enfant et de la psychologie cognitive, des neurosciences, des théories comportementalistes.

Après la deuxième guerre mondiale et notamment dans les années 60, la pédagogie dominante repose sur les théories comportementalistes des behavioristes (Skinner, Pavlov), qui considèrent les individus comme étant totalement déterminés par leur environnement. L'apprentissage est donc perçu comme un conditionnement, et il fonctionne selon un système de récompenses et

de punitions en fonction des réactions des apprenants. Le but est de créer des automatismes chez les apprenants et non de leur apprendre à réfléchir par eux-mêmes. La posture du maître est ainsi magistrale, autoritaire et indiscutable, la part humaine et relationnelle de l'enseignement est laissée de côté.

Les années 70 voient l'essor du constructivisme d'après les travaux sur le développement cognitif et l'apprentissage au cours de l'enfance de Jean Piaget. Les individus apprennent de manière progressive en étant confrontés à des problèmes qu'ils doivent résoudre, l'erreur étant considérée comme une étape nécessaire de l'apprentissage. Le maître devient formateur et guide l'apprenant dans ses apprentissages, afin de le rendre plus autonome, en tenant compte de son expérience et de ses acquis.

Enfin, des années 90 à nos jours, la pédagogie s'appuie sur les théories socio-constructivistes façonnées par les travaux de Bruner et Vygotsky dans l'héritage de Piaget. L'apprenant est considéré comme un véritable acteur social devant être placé au cœur de son apprentissage, qu'il construit en interaction avec les autres acteurs sociaux. L'accent est mis sur l'importance de la collaboration, des échanges et des interactions dans la résolution des problèmes rencontrés au cours de l'apprentissage ainsi que sur les méthodes d'apprentissage. Le but recherché est d'amener les apprenants au plus haut niveau d'autonomie afin qu'ils puissent pleinement s'intégrer dans la société et qu'ils puissent exercer leur citoyenneté. Pour gagner en autonomie, l'apprenant doit conscientiser ses apprentissages et pouvoir se positionner par rapport à sa progression. Les modalités d'évaluation sont ainsi transparentes, tout comme les objectifs à atteindre. La posture du formateur n'est donc plus du magistrale ou autoritaire : celui-ci est un partenaire de l'apprentissage de l'apprenant qu'il doit aider et guider. C'est dans ce cadre socio-constructiviste que s'inscrit la pensée de Meirieu et c'est également dans ce cadre que s'inscrit l'enseignement des langues en France, depuis le plan de rénovation des langues de 2005.

2.3.2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et la perspective actionnelle.

Le CECRL, publié en 2001 et élaboré par le Conseil de l'Europe, définit les grandes lignes et le cadre de l'enseignement des langues en Europe. La langue est perçue comme une compétence, la compétence à communiquer langagièrement, présente chez tout individu, et se déclinant en différentes compétences et dans différents domaines. L'interaction occupe une place très importante dans l'apprentissage de la langue, car il ne peut y avoir de communication sans interlocuteur (Claire Bourguignon, 2007). L'apprenant est considéré comme un acteur social ayant des tâches (des actions) à accomplir, dans lesquelles plusieurs compétences sont mobilisées, dont la compétence langagière. Les actions doivent être contextualisées pour avoir du sens pour l'apprenant (écrire son curriculum vitae pour postuler pour un emploi ; écrire une lettre à un correspondant étranger ; réaliser un poster sur la protection de l'environnement). Cela signifie que les séquences d'enseignement-apprentissage doivent être construites autour d'une tâche finale mobilisant plusieurs compétences ayant été travaillées au cours de la séquence. La tâche doit correspondre à une situation authentique, ancrée dans le réel à laquelle les apprenants peuvent clairement s'identifier. La langue n'est ainsi plus considérée comme un système clos et isolé à apprendre en tant que tel, mais comme un véritable outil pour l'apprenant. Ce dernier comprend ainsi l'utilité d'apprendre une langue, ce qui impacte grandement la motivation de l'apprenant dans l'apprentissage linguistique.

Le CECRL établit un classement des différentes compétences par paliers (du plus élémentaire dénommé A jusqu'au plus expérimenté : C). Il est nécessaire de souligner que les programmes établis par l'éducation nationale se basent sur le CECRL.

L'enseignement des langues dans l'approche socio-constructiviste et dans la perspective actionnelle, a donc pour but de revaloriser l'apprentissage des langues, en plaçant l'apprenant au cœur de cet apprentissage. Cette manière de procéder permettrait de remotiver l'élève en donnant du sens aux apprentissages, qui se veulent de plus en plus ancrés dans le réel.

3. Actions pédagogiques, résultats et interprétations.

Mes lectures m'ont amenée à affiner et préciser mes problématiques de départ concernant la gestion de classe : comment instaurer un cadre propice aux apprentissages ? Dans quelle mesure le fait d'adapter son enseignement aux élèves va permettre de capter leur attention et ainsi de diminuer les bavardages ? En quoi le fait de placer les élèves au cœur de leurs apprentissages va t'il influencer la gestion de la classe ?

Concernant ces trois points, notre démarche a été d'abord d'établir un état des lieux précis des problèmes rencontrés -ainsi que les situations qui peuvent expliquer ces problèmes- d'émettre des hypothèses de résolution, proposer une démarche et enfin d'en interpréter les résultats.

J'ai soumis un questionnaire anonyme à mes élèves en avril, qui portait à la fois sur les activités et sur l'ambiance et le ressenti au sein de la classe. 20 élèves étaient présents lors de la distribution de ces questionnaires. Le but recherché était de voir si les élèves avaient ressenti une évolution favorable dans les activités proposées et dans l'ambiance en classe au cours de l'année. Mes conclusions s'appuieront donc à la fois sur les résultats de ce questionnaire, ainsi que sur mes propres observations et sur l'analyse de l'ensemble de ces données. Le questionnaire et les résultats figurent en annexe.

3.1. La gestion de classe : instaurer un cadre.

3.1.1. Etat des lieux et hypothèses de résolution.

Avant de discuter des solutions que j'ai tenté d'apporter à mes difficultés de gestion de classe, il est nécessaire d'établir un diagnostic précis des erreurs que j'ai pu commettre en début d'année, qui je pense, ont contribué à augmenter le chahut dans ma classe de 5ème.

Tout d'abord, j'ai autorisé les élèves à retirer les panneaux où étaient inscrits leurs prénoms trop tôt et j'ai donc mis un certain temps à retenir l'ensemble

de leurs prénoms. Le fait de rappeler un élève à l'ordre en utilisant son prénom a plus d'impact que si l'on doit chercher sur le plan de classe le nom de l'élève avant de faire la remarque.

Ensuite, après des années d'enseignement supérieur en tant qu'étudiante, il m'a fallu un temps d'adaptation avant de réaliser la façon dont peut fonctionner élève de collègue et ce dont il a besoin, je n'ai donc pas pensé à vérifier systématiquement que les exercices étaient faits par les élèves, où encore qu'ils avaient leur matériel à chaque heure de cours. Cette négligence, due à mon manque d'expérience, a contribué à instaurer quelques mauvais réflexes chez les élèves (ne pas faire son travail, ne pas avoir ses affaires...).

Les activités que j'ai proposées en début d'année étaient également loin d'être pertinentes et adaptées, mais je reviendrai sur ce point en profondeur dans la troisième partie. Revenons aux différents types d'enseignants identifiés par Agnès Grimault-Leprince. Je pense avoir adopté une démarche plutôt pragmatique en début d'année : j'ai fait preuve de souplesse et de compréhension là où il aurait fallu que je fasse preuve de rigueur et d'intransigeance comme l'exigent les premiers mois de contact avec une classe.

L'on a souligné dans l'état de l'art que tout éducateur disposait d'une « autorité culturelle » en fonction de son âge et de son expérience, et qu'en tant que jeune stagiaire il était difficile d'asseoir cette autorité particulière. Ce manque d'expérience s'est ressenti dans ma pratique tout au long de l'année, car je n'avais pas prévu de nombreuses situations, ou encore parce que je ne savais pas comment répondre à une situation particulière. J'ai parfois pris des décisions qui ne me convenaient pas avec le recul ou j'ai différé des décisions, demandant un temps pour réfléchir à la démarche à suivre avant d'agir. Il m'est également arrivé de ne pas connaître la réponse à une question concernant le vocabulaire par exemple, faute d'anticipation suffisante. Ces petites déstabilisations sont autant de faits qui ont pu me décrédibiliser aux yeux de mes élèves, qui attendaient de moi que je renvoie une image d'expérience et de maîtrise à tout moment, surtout en début d'année.

Afin de parer au chahut dans la classe, j'ai émis l'hypothèse qu'il fallait que je restructure mon cours, à la fois concernant les règles à suivre, les sanctions qui en découlaient en cas de non-respect de ces règles, ainsi qu'en instituant des rituels en début et en fin d'heure et en structurant l'espace dans la classe à travers la disposition des tables et la répartition des élèves dans ma salle grâce à un plan de classe.

3.1.2. Restructurer la salle de classe et occuper l'espace.

Ainsi j'ai rapidement établi un plan de classe en veillant à alterner les filles et les garçons de manière à favoriser la mixité, en faisant attention à éloigner les éléments les plus bavards ou les plus perturbateurs les uns des autres, en les plaçant de préférence près de mon bureau. Pour ce faire, j'ai sollicité une rencontre avec les assistants d'éducation en vie scolaire afin qu'ils m'aident à dispatcher les élèves dans la classe. Les bavardages se sont faits moins nombreux suite à cette répartition mais ils ont cependant repris de plus belle au fur et à mesure des séances.

En septembre, les tables étaient disposées de manière classique, c'est à dire en plusieurs rangées de deux tables face au tableau. Cette disposition, en plus d'entraver une bonne communication entre les élèves (j'y reviendrai dans une prochaine partie), favorisait le chahut car je n'avais pas une bonne visibilité des élèves et je ne pouvais pas me déplacer facilement. J'avais constaté que le fait que les élèves soient les uns derrière les autres m'empêchait souvent d'identifier la source des perturbations. J'ai donc décidé de répartir mes tables en U. Cette disposition me permet depuis de me déplacer dans toute la salle rapidement et aisément, je peux balayer du regard l'ensemble de la classe instantanément, ce qui me permet d'identifier plus rapidement la source du bruit et d'imposer le calme. Cette disposition a favorisé la gestion de classe : j'ai remarqué que les élèves s'autorisent moins l'amusement avec leurs camarades car ils se sentent observés, à la fois des autres élèves et de moi-même.

3.1.3. Instauration des rituels en début d'heure.

J'ai mentionné dans ma première partie que les élèves de 5ème D ont cours avec moi systématiquement avant la récréation de l'après-midi et qu'ils arrivaient régulièrement très excités en classe. J'avais mis en place dès le début de l'année le rituel d'entrée en classe suivant : je me plaçais à la porte afin de saluer et d'accueillir les élèves qui devaient rentrer, regagner leur place, sortir leurs affaires et déposer leur carnet de correspondance sur leur table, tout en restant debout jusqu'à l'obtention du silence. Lorsque le silence était obtenu, nous nous saluions collectivement et les élèves pouvaient s'asseoir. Si ce rituel d'entrée en classe permettait aux élèves d'effectuer une réelle rupture entre le cours précédent, les déplacements dans les couloirs, avec l'excitation que cela engendre et mon cours, il n'était pas suffisant pour obtenir le calme de manière durable. Les élèves restaient silencieux jusqu'à ce qu'ils puissent s'asseoir, puis les bavardages reprenaient instantanément. Afin de rendre cette entrée en classe d'anglais plus sereine et plus efficace, j'ai entrepris de l'accompagner d'une petite activité de « chain-speaking » permettant aux élèves d'entrer plus doucement et plus facilement dans une dynamique de travail. Le but était de désigner un élève qui donnait une date, un nombre, un jour, un mois ou encore un mot de vocabulaire et les autres élèves devaient continuer la chaîne. Cette activité permet de réviser des points que nous n'avons pas abordés en profondeur cette année mais que les élèves aiment bien travailler. Les élèves se concentrent pour écouter ce que disent les camarades afin de pouvoir continuer la chaîne, les élèves qui ont des difficultés en anglais peuvent s'exprimer à ce moment-là, sans prendre le risque de se tromper car ils connaissent en général le domaine révisé. Ce rituel persiste aujourd'hui en raison de son efficacité : j'ai constaté qu'après cette petite activité les élèves se mettaient plus rapidement au travail. Les bavardages reprennent toujours lorsque je m'éloigne pour faire l'appel sur l'ordinateur, mais ils sont tout à fait acceptables de par leur volume sonore. Il m'est arrivé d'oublier de faire cette activité mais les élèves me l'ont tout de suite rappelé. Dans le questionnaire, 68% des élèves ont d'ailleurs coché qu'ils aimaient bien faire cette activité de début d'heure. Je pense cependant qu'il faut que je varie ces activités afin de ne pas lasser les élèves.

3.1.4. Instaurer un système de règles et faire preuve de fermeté.

Si j'ai dès le premier jour instauré un système de règles avec mes élèves, celles-ci ont évoluées à mesure de l'année. J'ai essayé plusieurs méthodes, plusieurs échelles. Je pense que cela n'a pas favorisé ma gestion de classe dans la mesure où les élèves avaient besoin de structure et de stabilité, y compris et surtout dans ces fameuses règles de vie. J'ai également eu du mal à être ferme et à sanctionner quand cela était nécessaire, ou j'ai parfois négocié avec les élèves sans m'en rendre compte, ce qui n'a pas manqué de diminuer ma crédibilité. A la fin du premier trimestre, les problèmes de bavardages étaient vraiment récurrents et entravaient grandement la progression de mes séquences. J'ai donc fait l'hypothèse qu'il fallait que je mette en place un système de sanctions plus clair, plus simple et que je me fasse violence afin d'être plus ferme avec les élèves. A l'aube du deuxième trimestre, j'ai donc indiqué à mes élèves que je les préviendrais une fois concernant les bavardages, que si ceux-ci perduraient malgré mon avertissement, je sanctionnerais immédiatement par un mot dans le carnet. Cette façon de procéder s'est révélée efficace : si l'ambiance était moins agréable car j'adoptais une posture plus autoritaire, le calme est revenu peu à peu dans la classe. J'ai parallèlement instauré une fiche de participation orale dans laquelle les bavardages étaient pris en compte. Ces deux systèmes perdurent toujours aujourd'hui mais j'ai parfois fait preuve de moins de fermeté à l'égard des élèves car je considérais la situation acquise, ce qui a immédiatement augmenté la densité des bavardages. J'ai donc compris, même si j'ai parfois du mal à m'y tenir, qu'il fallait que je maintienne cette posture de fermeté jusqu'à la fin de l'année, sans quoi les heures passées avec les 5ème D redeviendraient agitées, pénibles et improductives, pour eux comme pour moi. A la question sur l'ambiance ressentie en classe, 74% des élèves ont répondu qu'elle était plus agréable qu'en début d'année, ce qui est plutôt positif. Cela étant dit, 42% des élèves trouvent toujours qu'il y a « très souvent » trop de bruit, et seulement 37% des élèves se sentent « très souvent » bien en anglais. Cela indique donc qu'il me reste beaucoup de progrès à faire jusqu'à la fin de l'année.

Ainsi la mise en place du rituel d'échauffement en début d'heure, le fait d'avoir disposé les tables en U et d'avoir adopté un système de sanction clair et rigoureux avec mes élèves a contribué à la gestion de classe de manière plutôt

positive. Les réponses des élèves au questionnaire soulignent toutefois que cette gestion de classe est loin d'être aboutie. Il sera donc nécessaire d'identifier les causes du mal-être que peuvent ressentir certains élèves et de prendre des mesures en conséquence.

3.2. Construire et mettre en œuvre des séquences adaptées aux élèves.

Nous avons vu dans l'état de l'art que l'autorité, et donc la gestion de la classe, réside également dans le contenu des enseignements dispensés : le professeur doit montrer à ces élèves qu'il est bien capable d'organiser et de dispenser un enseignement pertinent, intéressant et adapté à son public.

3.2.1. Etat des lieux et hypothèses de résolution.

Faute de temps et de savoir-faire j'ai d'abord suivi le manuel et le guide pédagogique pour réaliser mes premières séquences. J'ai commencé par travailler sur le Classroom English, pour que les élèves puissent s'approprier les phrases à utiliser ou à comprendre en classe et pour qu'ils puissent réviser le vocabulaire de la classe. Je pensais que le fait de travailler le classroom English faciliterait la mise en place du tout-en-anglais pour les élèves.

Je pense que commencer l'année comme cela a contribué à « perdre » mes élèves, et ce pour plusieurs raisons. D'abord, le « Classroom English » est loin de les placer en situation de communication de manière authentique et dynamique. Travailler sur le vocabulaire et sur les phrases types « can I open the window ? » place les élèves dans une posture passive où ils n'ont qu'à se souvenir de la phrase type attendue d'eux ou du mot de vocabulaire particulier. De plus, le manuel prévoyait des activités où il fallait reconnaître et répéter des phrases très longues du type « I'm hot, miss ! Could I open the window, please? » ou encore « I'm very thirsty ! Could I please have a glass of water ? ». En plus d'être complètement dénuées de sens pour les élèves, les activités prévues par le manuel impliquaient que les élèves sauraient directement reconnaître et répéter ces phrases, ce qui n'a pas du tout été le cas.

Nous avons de plus passé beaucoup de temps à travailler ces fameuses phrases, qui n'ont par ailleurs pas été retenues par les élèves.

A l'avenir le « classroom English » ne fera plus l'objet d'une séquence. Il sera travaillé chaque jour en faisant utiliser et manipuler les structures et le vocabulaire par les élèves, et, lorsque cela sera nécessaire, à travers de petites activités ponctuelles ou encore à l'aide de panneaux dans la classe. J'ai d'ailleurs remarqué que les élèves arrivaient plus à réutiliser et manipuler les phrases que l'on travaillait en contexte « can you repeat, please ? », « do you agree ? ».

Avec l'expérience j'ai compris qu'il était plus logique de commencer par une séquence de révision où l'on parle de soi, ce qui permet aux élèves de revenir dans la langue doucement, tout en pouvant parler de ce qu'ils aiment (leur animaux, leurs hobbies, leur famille, leur origine), ainsi que d'interroger leurs camarades sur les mêmes sujets. Il est nécessaire de commencer l'année par des révisions, qui vont d'une part rendre compte du niveau des élèves tout en pouvant remédier à leurs difficultés, et d'autre part pouvoir instaurer les bons réflexes concernant la prise de parole et la communication. Cette séquence est intervenue dans notre progression après la séquence sur le « classroom English ». Les élèves ont apprécié de pouvoir parler d'eux-mêmes, de réviser des éléments qu'ils avaient déjà travaillés, ce qui a nettement favorisé la participation des élèves. 9 élèves ont placé la séquence de révisions sur soi en première ou seconde position dans leur classement des séquences travaillées cette année.

Nous avons ensuite travaillé sur les tâches ménagères et les habitudes de vie à la maison, ainsi que sur les traits de personnalité. 53% des élèves ont placé cette séquence en 5ème position dans leur classement des séquences de l'année et 14 élèves au total sur 19 ont placé cette séquence soit en 4ème, soit en 5ème position. Plusieurs facteurs peuvent expliquer que les élèves n'aient pas « accroché » avec le thème de cette séquence, y compris le thème lui-même. En interrogeant les élèves je me suis rendue compte que beaucoup d'entre eux n'effectuaient pas ou très peu de tâches ménagères, ce qui explique qu'ils n'aient pas été motivés par la séquence, n'ayant rien à dire ou presque sur leurs pratiques et s'exposant ainsi au regard de leurs camarades. Les élèves se sont en revanche beaucoup investis dans la partie sur la personnalité et les adjectifs de caractère. Il est également nécessaire de souligner que les objectifs travaillés étaient articulés

de manière très artificielle : rassembler les traits de caractère et les habitudes concernant les tâches ménagères n'est pas très cohérent et ne fait donc pas sens pour les élèves.

A l'issue de ces premières séquences basées en grande partie sur la progression du manuel, j'ai constaté que les élèves étaient plus motivés, donc plus canalisés lorsque d'une part nous travaillions à partir de supports authentiques (photo d'un planning familial répartissant les différentes tâches ménagères, emploi du temps d'un élève au lycée au Etats Unis, vidéo d'un jeune blogueur britannique se présentant), d'autre part lorsque les sujets évoqués touchaient directement leur sphère quotidienne et personnelle et leur permettait de s'exprimer sur eux même. Lorsque nous avons travaillé la présentation de soi-même ou la personnalité par exemple, j'ai remarqué que certains élèves plutôt discrets à l'oral prenaient la parole pour parler de leur chanteur préféré, de leurs animaux, etc.

J'ai donc émis l'hypothèse que les bavardages qui perturbaient mon cours étaient au moins en partie dus au fait que les élèves n'étaient pas motivés par les sujets abordés et la manière dont ils étaient abordés. Ces constatations m'ont amenée à changer radicalement ma manière d'enseigner en veillant à varier les supports (de préférence authentiques), à réduire l'utilisation du manuel au strict minimum, à évoquer des sujets plus proches de la sphère des élèves tout en organisant des activités plus ludiques afin de faire participer le plus grand nombre. Pour la séquence suivante, je n'ai retenu du manuel que l'idée de la tâche finale (créer un petit livret sur une célébrité) pour m'en détacher presque totalement concernant les objectifs, les activités et la démarche à suivre.

3.2.2. Des sujets proches de la sphère des élèves.

Ma séquence portait donc sur les célébrités, la tâche finale était de réaliser une première de couverture et une petite biographie posthume sur une célébrité laissée au choix des élèves, en utilisant le prétérit. Nous avons introduit le thème de la séquence grâce à un brainstorming sur le thème des célébrités, regroupant à la fois les catégories de célébrités (chanteurs/artistes sportifs /réalisateurs, etc.) et des exemples de célébrités correspondant à chaque catégorie. Cette activité a

capté l'attention de tous les élèves qui se sont par ailleurs très investis au cours de cette séance. Les élèves perturbateurs qui ne participaient jamais volontairement d'habitude, ont participé cette fois-là afin de proposer des exemples de stars et du vocabulaire. Que ce soit dans les activités de rebrassage, à partir de photos de stars, de musiques ou de vidéos, les élèves ont pris du plaisir à participer et à s'exprimer sur les célébrités qu'ils connaissent et affectionnent.

Ainsi les bavardages, bien que toujours présents, ont diminué au profit de la participation des élèves aux activités proposées dans la séquence. J'ai remarqué que les sujets et les supports travaillés captaient l'attention des élèves qui se mettaient plus facilement au travail.

Cette séquence a été très appréciée des élèves : elle est la séquence qu'ont préférée 53% d'entre eux. Afin que les élèves travaillent au maximum le prétérit, j'avais demandé dans le cadre de la tâche finale qu'ils choisissent une célébrité décédée (cela permettait d'évoquer notamment la date, le lieu et la cause de la mort) mais je pense que cela a impacté la motivation des élèves dans la rédaction de la biographie, car beaucoup m'ont demandé avec insistance s'ils ne pouvaient pas plutôt choisir une célébrité encore vivante correspondant plus à leur goût, ce qui pourrait expliquer que 37% d'entre eux n'ont pas aimé rédiger la biographie.

3.2.3. Capter l'attention des élèves en variant les supports utilisés.

Au cours de cette séquence j'ai veillé à varier les supports utilisés, qui par ailleurs étaient tous authentiques. Nous avons travaillé sur une musique de Bob Marley, des enregistrements provenant de Youtube sur les biographies de Charles Dickens et d'Abraham Lincoln, des photographies de stars, un extrait vidéo du film Ali, un article biographique sur Nelson Mandela et un autre sur John Lennon. J'ai utilisé à plusieurs reprises des diaporamas rassemblant des photos de célébrités afin de déclencher la parole chez les élèves, activités auxquelles ils ont pleinement adhérees. Le fait de varier ces supports a permis de capter l'attention des élèves et de les motiver à travailler : 84% d'entre eux ont déclaré avoir aimé travailler à partir des vidéos, des enregistrements et de la musique et 79% ont aimé travailler à partir d'images.

3.2.4. Le jeu : utilité et limites.

Toujours dans un souci de rendre ma séquence plus attractive pour les élèves, afin de capter leur attention et ainsi de diminuer le chahut dans ma classe, j'ai essayé de mettre en place des activités plus ludiques. En guise d'activité d'échauffement en début d'heure, j'ai à plusieurs reprises projetées des diaporamas regroupant des images de célébrités potentiellement connues des élèves : ceux-ci devaient deviner de qui il s'agissait et donner le maximum d'informations sur la star. Ces activités ont bien fonctionné et ont notamment permis aux élèves en difficultés de contribuer à l'activité (donner le nom de la star, ses œuvres...) tout en suscitant l'intérêt de l'ensemble de la classe grâce à la dimension visuelle de l'activité.

A la fin de la séquence, en deuxième heure un vendredi après-midi, les élèves ont tous écrit sur un morceau de papier leur autobiographie sans toutefois mentionner leur nom, ce qui permettait de réviser de nombreux points étudiés au cours de la séquence tout en se préparant à la tâche finale. Un élève a récupéré les papiers, les a pliés et les a mélangés. Un élève (j'ai désigné de préférence les élèves qui ne participaient pas souvent) était désigné à chaque fois pour tirer au sort un papier et lire l'autobiographie, les autres devaient trouver de quel camarade il s'agissait. Parce que cette activité a énormément motivé tous les élèves sans exception, la gestion de classe est devenue très problématique. Bien que j'aie cadré et expliqué les règles du jeu avant de commencer l'activité, les élèves ont perdu leurs réflexes concernant la prise de parole et le maintien d'un volume sonore raisonnable. J'ai interrompu l'activité une fois afin de ré-expliquer les règles et de rétablir le calme, en expliquant que si le jeu se déroulait dans ces conditions nous l'arrêterions, ce qui n'a pas manqué de se passer la seconde fois. Je pense que cette surexcitation est venue du contexte, à savoir la deuxième heure d'affilée du vendredi après-midi où les élèves sont fatigués, énervés et excités du fait de rester deux heures dans la même salle sans pouvoir se déplacer. Dans ce cadre, le jeu a bel et bien réussi à motiver les élèves mais non à les canaliser, il a même provoqué l'effet inverse. Je pense qu'il est possible que ce type de jeu se déroule correctement dans un contexte où les élèves sont plus calmes, comme le matin par exemple. 84% des élèves ont aimé participer à ce jeu de devinettes et 79% l'ont classé dans leur « top 3 » des activités qu'ils ont préférées.

Pour conclure sur cette partie, je dirais que le fait de changer le contenu de mes séquences a beaucoup impacté la gestion de la classe. Les élèves étaient plus intéressés et plus motivés par les sujets traités, donc naturellement plus attentifs et plus travailleurs. Certains élèves d'ordinaire très discrets à l'oral ont pu s'exprimer car ils possédaient des connaissances en rapport avec le thème des célébrités. 68% des élèves pensent que les activités sont plus intéressantes maintenant qu'en début d'année, et le classement des séquences va clairement dans ce sens puisque la séquence sur la célébrité et celle sur les fêtes d'anniversaire sont celles que préfèrent les élèves.

Le contenu en lui-même n'est pas la seule chose que j'ai changée quant aux séquences du début d'année. J'ai également modifié mes cours de manière à ce que j'adopte une posture moins magistrale afin de rendre les élèves plus actifs et acteurs de leur apprentissage.

3.3. Rendre l'élève acteur de ses apprentissages.

Les travaux d'Agnès Grimault et de Philippe Meirieu suggèrent qu'il est possible de contourner la crise de l'autorité en adoptant une posture moins magistrale et plus socio-constructiviste avec les élèves. Il s'agit donc d'intégrer pleinement l'élève à ses apprentissages afin de le rendre le plus actif possible, dans un rapport moins frontal avec le professeur.

3.3.1. Etat des lieux et hypothèses de résolution.

En plus de ne pas être adaptées à mes élèves et à leurs centres d'intérêt, mes séquences de début d'année n'étaient pas assez actionnelles. Nous avons vu que dans la perspective actionnelle et dans l'approche socio-constructiviste, l'apprenant construit ses savoirs et ses compétences en interaction avec les autres. Or, mes séquences de début d'année se sont essentiellement focalisées sur l'activité langagière de production orale en continu (se présenter, parler de ses habitudes, de sa personnalité...) Cette activité langagière permet de s'exprimer et notamment de produire de longs discours articulés. Or, pendant qu'un élève

s'exprime, les autres ne sont pas forcément attentifs s'ils n'ont pas à prendre de notes, à poser de questions à leurs camarades ou encore à les aider dans leur expression orale. De plus, sans échange entre différents interlocuteurs, il n'y a pas de véritable communication possible entre les élèves. Je suis ainsi passée trop rapidement sur les questions à poser (« Do you have any pets ? », « how often do you clear the table ? ») alors que j'aurais dû les placer au cœur de mes séquences de manière à établir un véritable dialogue, une réelle communication entre mes élèves, qui est tout de même le but d'apprendre une langue ! J'ai donc fait l'hypothèse qu'en favorisant l'interaction entre mes élèves, ceux-ci seraient plus actifs dans mon cours et donc moins prompts aux bavardages.

3.3.2. Instaurer une dynamique d'interaction.

La première étape à réaliser afin de favoriser l'interaction était de changer la disposition de mes tables. Lorsque j'ai réparti mes tables en U, mon souci était double : il s'agissait à la fois d'avoir une vue dégagée de l'ensemble des élèves et de favoriser mes déplacements au sein de la salle afin de mieux cadrer les élèves, mais également de favoriser la communication entre les élèves. Le fait d'être les uns face aux autres leur permet de mieux se voir, donc de mieux s'écouter et je pense donc qu'à ce titre la disposition en U favorise l'interaction, mais cette disposition seule ne saurait encourager l'interaction.

Ainsi, dans ma séquence sur les célébrités j'ai commencé à intégrer de réelles activités d'interaction dans des exercices comprenant des déficits d'information : une partie des élèves avait des dates de naissance que l'autre n'avait pas et les élèves devaient se poser les questions sur les dates pour compléter les informations. Les élèves ont apprécié posséder des informations que les autres n'avaient pas et la participation s'en est trouvée très augmentée.

Dans ma séquence sur les fêtes d'anniversaire qui n'est pas terminée à ce jour, j'ai dès le départ entrepris de faire travailler les questions à mes élèves concernant les cartes d'anniversaire « what's the type of document ? » « whose birthday is it ? », « when does it take place ? », « what are they going to do ? », de

manière à ce que l'interaction ne soit pas simplement contenue dans des activités ponctuelles mais qu'elle soit utilisée le plus souvent possible.

Je leur ai d'abord fait répéter les questions en grand groupe puis de manière individuelle en veillant à faire rectifier la prononciation par les autres élèves lorsque le besoin s'est présenté, puis ils se sont posé les questions et y ont répondu entre eux. Ce sont donc eux qui se posent ces questions lorsque nous étudions un document ce qui rend les élèves nettement plus actifs et plus attentifs. Les élèves écoutent les productions de leurs camarades et les rectifient si besoin. Le cours est ainsi plus dynamique et j'ai remarqué que les élèves étaient plus investis. Je constate par contre que les élèves qui ont des difficultés à produire des phrases ne prennent pas la parole volontairement lors de ces phases d'échanges. Je pense que cela est dû au fait que je n'ai pas instauré ces pratiques suffisamment tôt dans l'année et que je n'ai pas assez travaillé les questions en général. Les élèves se trouvant en difficulté par rapport à l'anglais ont d'autant plus de mal à répéter et à se souvenir d'aussi longues phrases, le risque de faire des erreurs et donc de perdre la face devant les camarades est donc très fort, ce qui les freine inévitablement pour prendre la parole. Ainsi, 79% des élèves déclarent aimer les activités d'interaction qui figurent dans le « top 3 » de trois élèves et 16% déclarent ne pas aimer ce type d'activités que trois élèves ont placé dans leur « flop 3 ». Ces résultats peuvent être interprétés comme reflétant à la fois l'aisance d'une majorité de la classe face à ses activités (dont trois élèves sont visiblement très à l'aise avec ce genre d'activité) et à la fois le malaise d'autres élèves, dont on peut supposer que c'est parce qu'ils ont plus de difficultés à s'exprimer que les autres.

3.3.3. Responsabiliser les élèves.

Dans le souci à la fois d'adopter une posture moins magistrale et de responsabiliser les élèves, j'ai entrepris plusieurs choses cette année. Tout d'abord, j'ai essayé de déléguer au maximum les petites tâches que nécessitent la vie en classe : distribuer les documents, les ramasser, faire l'appel ou accrocher la feuille d'appel sur la porte lorsque nous rencontrons des soucis informatiques, rappeler les règles, etc. Le fait de déléguer permet à la fois de garder son attention sur le groupe classe, mais cela permet également de valoriser les élèves en leur confiant des petites missions qui d'ordinaire reviennent au professeur. Ces moments sont

notamment l'occasion de mettre à profit les élèves très discrets à l'oral ou les élèves turbulents, qui par ailleurs sont souvent volontaires et très contents de pouvoir contribuer à la classe de cette manière. J'ai cependant sans m'en rendre compte privilégié ces élèves en particulier dans la délégation de ces petites tâches, ce qui n'a pas manqué de faire réagir les autres. Je veille depuis à ne pas mettre toujours les mêmes à contribution.

J'essaie également de déléguer le plus possible l'écriture de la trace écrite, lorsque le temps nous le permet. Un élève, le secrétaire, va au tableau écrire la phrase que lui dicte un ou plusieurs de ses camarades. J'ai remarqué que les élèves adoraient aller au tableau écrire des phrases, que ce soit pour la leçon ou non. L'inconvénient est que cette manière de faire prend beaucoup de temps car il faut rectifier les erreurs et les élèves ne savent pas toujours se corriger. Je pense que cela aurait pu être plus pertinent si j'avais su instaurer cette pratique régulièrement en début d'année lorsque les phrases écrites étaient plutôt simples car connues des élèves, puisqu'il s'agissait de révisions.

Afin de responsabiliser au mieux Jordan et pour parer à ses difficultés, nous avons avec le professeur principal mis en place une fiche de suivi à mon initiative. Nous avons rencontré l'élève en dehors des heures de cours pour discuter avec lui de sa situation. A l'issue de ce dialogue il a signé un contrat avec nous, s'engageant à rentrer calmement en classe, à stopper ses exclamations pendant les heures de cours et à faire des efforts concernant le travail à la maison. Cette expérience a duré deux semaines et le bilan est plutôt mitigé. Jordan a perdu sa fiche de suivi la première semaine, le professeur principal a oublié de la lui remettre au début de la deuxième semaine, mais j'ai cependant pu remarquer une nette amélioration dans le comportement de Jordan lorsqu'il avait sa fiche de suivi en classe, occasions où il a tout à fait respecté ses engagements. Le professeur principal a décidé d'abandonner la fiche, faute de constance. Je pense que ce type de démarche aurait pu être extrêmement bénéfique pour l'élève s'il avait été plus suivi par l'équipe pédagogique, et notamment par la famille que nous n'avons pas pu rencontrer.

3.3.4. La fiche d'auto-évaluation de l'oral.

J'ai également, au deuxième trimestre, mis en place une fiche d'auto-évaluation de l'oral (présente en annexe), à la fois pour favoriser la communication, responsabiliser les élèves et leur permettre de suivre leur progression. La fiche est présentée de manière ludique sous forme de feux tricolores déclinés en plusieurs critères comportant le nombre d'interventions, les bavardages, le fait de lever la main, d'être attentif, etc. Les élèves doivent s'attribuer une couleur à l'issue des séances où l'oral est évalué. J'ai veillé à vérifier que les auto-évaluations étaient justes, surtout au cours des premiers mois après l'instauration de cette fiche, et j'ai parfois rectifié les couleurs que s'étaient attribuées les élèves en explicitant à l'aide d'un petit commentaire pourquoi j'avais rectifié. A chaque séance les fiches étaient redistribuées et les élèves pouvaient consulter leur couleur. J'ai remarqué que la participation avait nettement augmenté suite à la mise en place de cette fiche, les élèves suivant de très près leur participation. Dans un souci de différenciation, j'ai fait preuve de plus de souplesse dans ma notation avec les élèves qui participent très rarement ou avec beaucoup de difficultés : lorsque ceux-ci participaient spontanément pour donner un mot de vocabulaire ou une réponse à une question, je valorisais leur initiative par un vert (dans la mesure où ils ne perturbaient pas le cours) afin de les féliciter et de les encourager à poursuivre leurs efforts. A l'issue de chaque période d'évaluation, j'ai édité pour chaque élève un petit récapitulatif de ses couleurs, représentant au total une note sur 20, où figuraient également des commentaires et des objectifs à atteindre pour la prochaine note, adaptés à chaque élève. J'ai constaté qu'une grande majorité des élèves avaient été très attentifs aux conseils donnés et qu'ils en avaient tenu compte.

Ce que j'ai mis en place pour responsabiliser les élèves, individuellement ou collectivement a contribué à les impliquer à la fois dans la construction de leurs apprentissages, mais également à la vie au sein de la classe. J'ai pu constater que les élèves s'investissaient plus dans leur scolarité lorsqu'ils pouvaient suivre de près leur progression, que ce soit d'après leur fiche de participation orale ou d'après leur fiche de suivi. Instaurer une dynamique d'interaction favorise nettement la communication mais pour que cela soit bénéfique à l'ensemble de la classe (et pas seulement aux élèves à l'aise avec la langue), il est nécessaire d'instaurer cette dynamique dès le début de l'année.

Conclusion

A l'issue de ce mémoire, nous pouvons confirmer que la gestion de classe est une notion complexe reposant sur plusieurs facteurs interdépendants. Bien que l'autorité soit une notion importante dans l'instauration d'un cadre, il semblerait que la motivation soit tout aussi importante. Ainsi, au regard de mes lectures et au fil de mon expérience, j'ai construit l'hypothèse que si la gestion de classe reposait sur l'instauration d'un cadre, elle était également impactée par le contenu des enseignements ainsi que par la manière dont étaient dispensés et organisés ceux-ci. Le fait de travailler parallèlement sur ces trois points a permis de réinstaurer un cadre propice aux apprentissages : les élèves sont dans l'ensemble plus calmes, plus intéressés et plus investis. Ceux-ci ont ressenti une évolution positive des activités et de l'ambiance au cours de l'année.

Il semble nécessaire de souligner ici que les solutions mises en place peuvent fonctionner ou ne pas fonctionner selon les circonstances, l'heure de la journée, la période de l'année, l'état d'esprit des élèves... La grande diversité des élèves implique également que l'on ne peut pas s'attendre à ce que les activités leur plaisent à tous unanimement, ou qu'ils s'investissent tous dans le cours de la même manière. De même, on ne saurait s'attendre à ce qu'il n'y ait plus du tout de bavardages ou de perturbations dès lors qu'un cadre digne de ce nom est instauré. Cela étant dit, il me semble que tout professeur doit s'efforcer de constamment prendre du recul et de se remettre en question afin de rendre son cours le plus enrichissant et le plus épanouissant possible pour ces élèves.

Le questionnaire a mis en avant qu'à ce jour, de nombreux élèves trouvent qu'il y a trop de bruit dans la classe, et trop peu d'entre eux déclarent être à l'aise ou être motivés dans mon cours. Cela implique à la fois qu'il faut que je maintienne les efforts que j'ai fournis jusqu'à présent, mais également que je poursuive mes recherches afin d'instaurer le meilleur cadre possible pour tous les élèves. Je pense à ce titre qu'il est impératif que j'étudie de manière plus ciblée le cas des élèves en difficultés. Si je pense que mes erreurs de début d'année ont contribué à creuser l'écart entre les élèves à l'aise en anglais et les élèves moins forts, il est cependant toujours possible d'identifier la cause de ces difficultés et ainsi d'opérer une remédiation pertinente.

Je conclurai sur le fait que ce mémoire m'a appris à revenir sur mes pratiques afin de les questionner et de les améliorer. Si les solutions apportées ont été en partie satisfaisantes, il ne faut cependant pas les considérer comme acquises et il est nécessaire à ce titre de continuer à s'adapter continuellement à son public tout en tenant compte des nouvelles pédagogies.

BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. 1985. Les éditions de minuit.

Bourgignon Claire, *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. 2007. SCPAM Université Toulouse II-Le Mirail.

Conseil de l'Europe, *Le cadre européen commun de référence pour les langues*. 2005. Editions Didier.

Durkheim Emile, *Education et sociologie*. 2005. Presses Universitaires de France.

Foray Philippe, *Trois formes d'autorité scolaire*. 2009. Presses Universitaires de Caen.

Grimault-Leprince Agnès, *La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme*. 2011. Armand Colin / Dunod.

Marchive Alain, *Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire*. 2007. Presses Universitaires de France.

Meirieu Philippe. *Quelle école pour quelle autorité ?*. 2005. Rencontres internationales de Genève.

Payet Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. 1997. Armand Colin.

Rivolier Agnès et al, *L'autorité à l'école*. 2011. Association Médium.

Thin Daniel, *Quartiers populaires, l'école et les familles*. 1998. Presses universitaires de Lyon.

ANNEXES

Résumé :

La gestion de classe est une préoccupation majeure dans l'éducation et une question récurrente pour les professeurs. Il semblerait de plus en plus difficile d'asseoir son autorité en milieu scolaire, et il le serait d'autant plus pour les jeunes stagiaires sans expérience préalable de l'enseignement. Comment dans ces conditions instaurer un cadre propice aux apprentissages ? Tel est le fil conducteur de ce mémoire. Après avoir dressé le portrait de mon établissement et de la classe cible, ce mémoire retrace et discute les nombreux concepts qui entrent dans la gestion de classe pour ensuite exposer les stratégies que j'ai mises en place afin de parer aux problèmes de gestion de classe, leurs résultats et les conclusions.

Mots-clés : *gestion de classe – autorité - crise de l'autorité – socio-constructivisme - approche actionnelle.*

Summary :

Classroom management is a major issue as far as education is concerned and it is definitely a prickly problem for teachers. It would appear harder and harder to establish one's authority in school, and even more so for young trainee teachers having no previous experience in the educational system. In these conditions, to what extent can an environment conducting to learning be reinstated ? Such a question is the key stone of this paper. After having portrayed the school I work in as well as the classroom focused on, this paper then lists and discusses the various notions which intervene in classroom management. Finally, this paper presents the different strategies I applied to my class so as to face classroom management issues, the following results as well as the conclusions.

Key-words : *classroom management – authority - authority's crisis - social constructivism – action-oriented approach.*

Fiche d'auto-évaluation orale

Name : _____ Month : _____

Fiche de Participation Orale



Red
(rouge)

- ◆ Je n'ai pas pris la parole pendant le cours
- ◆ J'ai beaucoup bavardé / mon attitude a beaucoup perturbé le cours
- ◆ Je n'ai pas écouté mes camarades
- ◆ Je n'ai pas su répéter ce qui a été dit
- ◆ Je n'ai pas fait d'efforts

Yellow
(orange)

- ◆ J'ai pris la parole moins de 3 fois pendant le cours
- ◆ J'ai un peu bavardé
- ◆ Je n'ai pas levé le doigt pour prendre la parole
- ◆ Mon attitude a un peu perturbé le cours
- ◆ J'ai su répéter ce qui a été dit
- ◆ J'ai fait quelques efforts

Green
(vert)

- ◆ J'ai pris la parole 3 fois ou plus pendant le cours
- ◆ Je n'ai pas bavardé
- ◆ J'ai levé le doigt pour prendre la parole
- ◆ J'ai écouté mes camarades
- ◆ J'ai su répéter ce qui a été dit
- ◆ J'ai fait des efforts

Date: _____

cmf 5-fiche oral

Questionnaire

LA CLASSE D'ANGLAIS Les activités et les leçons



◇ Lis attentivement les activités ci-dessous, puis

- coche "**oui**" si tu as **aimé** faire cette activité;
- coche "**non**" si tu n'as **pas aimé** faire cette activité;
- organise un « **top 3** » de tes activités que tu as **préférées**.
- organise un « **flop 3** » des activités que tu as le **moins aimées**.

LES ACTIVITES	Oui	Non	Top 3	Flop 3
Participer aux brainstormings (Exs : « <i>birthday party</i> », « <i>celebrities</i> »)				
Compléter des fiches de vocabulaire (Exs : <i>la fiche Classroom English, la fiche Vocabulary Sheet, les ad- verbes de fréquence...</i>)				
Faire des exercices sur le workbook (Exs : <i>Think about it, exercices à trous...</i>)				
Travailler à partir d'une vidéo (Exs : <i>Ali, My 10th birthday party...</i>)				
Travailler à partir d'un enregistrement, d'une musique (Exs : « <i>Three little birds</i> » de <i>Bob Marley</i> , les enregis- trements du WB sur les tâches ménagères...)				
Travailler à partir d'une image (Ex : <i>le tableau des tâches ménagères, les images de célébrités, l'emploi du temps au lycée...</i>)				
Travailler à partir d'un texte (Exs : <i>la biographie de Nelson Mandela, John Lennon...</i>)				
Réviser en tout début d'heure (Exs : <i>sur les nombres, les dates, le vocabulaire...</i>)				
Jouer aux devinettes (Exs : <i>deviner de quel camarade ou de quelle célébrité il s'agit</i>)				
Poser des questions à mes camarades/répondre aux questions de mes camarades (Exs : <i>sur ma personna- lité, les dates de naissance, les cartes d'invitation...</i>)				
Ecrire la biographie sur la célébrité que j'ai choisie				
Réaliser la couverture de la biographie				

◇ Classe les leçons que l'on a faites depuis le début de l'année de 1 (celle que tu as le plus aimé) à 5 (celle que tu as le moins aimé).

LES SEQUENCES	<u>Classe- ment</u>
« Classroom English » sur le vocabulaire de la classe et les phrases à utiliser en classe.	
« About me » sur l'origine, les animaux de compagnie, la nationalité et les goûts.	
« House chores » sur les tâches ménagères, les adverbes de fréquence et la personnalité.	
« Celebrities » sur les stars, le prétérit et la biographie.	
« Birthday party » sur les fêtes d'anniversaire, les cartes, les invitations...	

Ambiance et ressenti

◇ Entoure la réponse qui te convient.

En classe d'anglais...

• Il y a une bonne ambiance :

tout le temps très souvent parfois rarement jamais

• Je me sens bien :

tout le temps très souvent parfois rarement jamais

• Je trouve qu'il y a trop de bruit :

tout le temps très souvent parfois rarement jamais

• Je suis motivé-e pour travailler :

tout le temps très souvent parfois rarement jamais

• Je m'ennuie :

tout le temps très souvent parfois rarement jamais

• Par rapport au début de l'année, je trouve que l'ambiance est :

- moins agréable
- plus agréable
- la même qu'en début d'année

• Par rapport au début d'année, je trouve que les activités :

- sont moins intéressantes
- sont plus intéressantes
- ça n'a pas changé depuis le début de l'année

◇ Remarques et suggestions par rapport à l'ambiance et aux activités en classe d'anglais :

Résultats du questionnaire

Activités	Oui	Non	Top 3	Flop 3	Oui	Non	Top 3	Flop 3
Participer aux brainstormings (Exs : « birthday party », « célébrités »)	17	0	5		89%	0%	26%	0%
Compléter des fiches de vocabulaire (Exs : la fiche Classroom English, la fiche Vocabulary Sheet, les adverbs de fréquence...)	4	15		9	21%	79%	0%	47%
Faire des exercices sur le workbook (Exs : Think about it, exercices à trous...)	4	14		8	21%	74%	0%	42%
Travailler à partir d'une vidéo (Exs : Ali, My 10 th birthday party...)	16	3	5	1	84%	16%	26%	5%
Travailler à partir d'un enregistrement, d'une musique (Exs : « Three little birds » de Bob Marley, les enregistrements du MB sur les tâches ménagères...)	16	3	3	2	84%	16%	16%	11%
Travailler à partir d'une image (Ex : le tableau des tâches ménagères, les images de célébrités, l'emploi du temps au lycée...)	15	5	3	2	79%	26%	16%	11%
Travailler à partir d'un texte (Exs : la biographie de Nelson Mandela, John Lennon...)	12	8	3	1	63%	42%	16%	5%
Réviser en tout début d'heure (Exs : sur les nombres, les dates, le vocabulaire...)	13	7	3	3	68%	37%	16%	16%
Jouer aux devinettes (Exs : deviner de quel camarade ou de quelle célébrité il s'agit)	16	0	15		84%	0%	79%	0%
Poser des questions à mes camarades/répondre aux questions de mes camarades (Exs : sur ma personnalité, les dates de naissance, les cartes d'invitation...)	15	3	3	3	79%	16%	16%	16%
Ecrire la biographie sur la célébrité que j'ai choisie	12	7	2	6	63%	37%	11%	32%
Réaliser la couverture de la biographie	14	3	5	2	74%	16%	26%	11%

