



HAL
open science

Favoriser l'interaction en anglais : mise en action des élèves par les consignes et création de situations de communication

Adeline Séverac

► To cite this version:

Adeline Séverac. Favoriser l'interaction en anglais : mise en action des élèves par les consignes et création de situations de communication. Education. 2015. dumas-01262370

HAL Id: dumas-01262370

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262370v1>

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***
Second degré

**Favoriser l'interaction en anglais :
mise en action des élèves par les
consignes et création de situations de
communication**

Présenté par Adeline Séverac

Mémoire encadré par Véronique Brownhall

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	4
PARTIE 1 – PRESENTATION, CONSTAT	5
1- L’ETABLISSEMENT : SITUATION GEOGRAPHIQUE, IDEES REÇUES ET REHABILITATION	5
2- INFRASTRUCTURES DE L’ETABLISSEMENT	6
3- UNE GRANDE HETEROGENEITE A L’ENTREE EN SECONDE	6
4- DES REPONSES APORTEES PAR LE PROJET D’ETABLISSEMENT 2012-2016.....	7
5- LES COURS DE LANGUE AU LYCEE.....	8
6- LA CLASSE DE SECONDE D.....	9
7- DYNAMISME ET HETEROGENEITE	10
PARTIE 2 – CREER UN GROUPE-CLASSE COHERENT ET COOPERATIF, FAVORISER L’IMPLICATION DE TOUS LES ELEVES DANS L’APPRENTISSAGE	13
1- L’ENSEIGNEMENT D’UNE LANGUE VIVANTE DANS LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS.....	13
1.1- L’enseignement des langues vivantes : approche communicative-actionnelle.....	13
1.2- L’élève au cœur de l’apprentissage.....	13
1.3- La langue au cœur de l’apprentissage.....	14
2- LES ENJEUX DES CONSIGNES EN GENERAL, ET EN CLASSE DE LANGUE.....	15
2.1- Repérer les objectifs et compétences qu’on attend de la part des élèves	15
2.2- La consigne : anxiogène ?	16
2.3- Problèmes des consignes liés aux problématiques de la langue vivante étrangère	17
2.4- Formuler les énoncés de façon claire, simple, cohérente, et favoriser l’action.....	18
2.5- Présenter les consignes comme un challenge à relever : viser à l’expression des élèves	19
3- LA PEDAGOGIE COMMUNICATIVE: CREER DES SITUATIONS DE COOPERATION.....	20
3.1- La dynamique de groupe : créer un groupe social.....	20
3.2- Place du professeur, place des élèves	21
3.3- Définition d’un cadre d’apprentissage et responsabilisation des élèves.....	22
3.4- Diversifier les modes de regroupement.....	23
3.5- La coopération, qualité des relations et défis à relever : le jeu coopératif comme outil privilégié.....	24
PARTIE 3 – DISPOSITIFS ET RETOURS SUR LA PRATIQUE	26
1- DISPOSITIFS : OBSERVATIONS GENERALES ET RESULTATS OBSERVABLES.....	26
1.1- <i>Les consignes : moins dire, plus faire</i>	26
a- Le langage non-verbal comme appui aux consignes orales	26
b- L’oralisation et l’explication des consignes écrites.....	28
c- Travail en amont : la préparation des consignes écrites	29
d- Les consignes orales en anglais.....	30
1.2- <i>Varié les situations de communication dans la classe</i>	31
a- Varié les réseaux de communication	31
b- Le pair work et le group work comme facilitateurs de la prise de parole.....	33
1.3- <i>Autonomiser et responsabiliser les élèves</i>	35
a- La fiche de participation et l’élève responsable	35
b- La fiche d’auto-évaluation	37
1.4- <i>Mise en place de situation de coopération réelles</i>	40
a- Travail de groupe et information gap	40
b- Une démarche de projet pour une vraie coopération	41
2- PRISE DE REcul, PISTES DE REMEDIATION ET PROLONGEMENT	43
CONCLUSION	46
ANNEXES	49
ANNEXE 1 : CONTRAT D’OBJECTIFS	49
ANNEXE 2 : SONDAGE COURS D’ANGLAIS.....	51
ANNEXE 3 : FICHE DE PARTICIPATION	52
ANNEXE 4 : FICHE D’AUTO-EVALUATION	53
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE DU NCADD	54

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Véronique Brownhall, ma formatrice à l'ESPE , qui a été présente tout au long de la rédaction de ce mémoire et de cette première année en tant qu'enseignante stagiaire, et a été d'un grand soutien en me prodiguant conseils et encouragements.

Un remerciement particulier également à ma tutrice de terrain, dont l'aide précieuse m'a beaucoup apporté dans ma pratique.

Merci à l'équipe pédagogique de l'IUFM au sens large pour les enseignements prodigués, qui ont alimenté mon approche théorique de l'enseignement.

Merci à Sophie et à Gabrielle pour leur contribution à la phase de recherche.

Merci à Amir.

Introduction

Animée depuis des années d'une part par un grand intérêt pour l'étude des langues vivantes étrangères, leur fonctionnement, leur utilisation à des fins de communication, et d'autre part par le désir de transmettre à mon tour les connaissances et compétences liées à ces langues, c'est tout naturellement que je me suis engagée dans la voie du professorat. Cette première année d'enseignement en tant que professeur stagiaire, en m'éclairant sur les différents aspects du métier d'enseignant et ses enjeux, m'a permis de mieux appréhender les fonctions de professeur, ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il m'a également amenée à me poser de nombreuses questions et donné lieu à de nombreuses pistes de réflexion. La classe de Seconde sur laquelle j'ai choisi de centrer la réflexion de ce mémoire était idéale pour les premiers pas d'un enseignant : des élèves motivés bien qu'assez bavards, avec par conséquent une base solide pour la communication. Je me suis en effet très rapidement aperçue qu'il était difficile de transmettre à des élèves de Seconde des savoirs, des énoncés clairs et compréhensibles pour eux, en langue cible. Il fallait apprendre à déconstruire le savoir de l'enseignant, pour permettre aux élèves de construire eux-mêmes leur propre savoir à l'aide des jalons qu'on leur donne. Le mémoire professionnel m'a grandement aidée à réfléchir sur mes pratiques et à revenir dessus pour en envisager de nouvelles, notamment grâce à la lecture de la littérature pédagogique.

Dans un premier temps, nous préciserons le contexte dans lequel le stage a été effectué, ainsi que la problématique qui en a découlé. Puis nous nous pencherons sur ce qu'en dit la littérature pédagogique, dans une approche théorique de ma problématique. Enfin, la troisième partie sera axée sur les dispositifs pédagogiques que j'ai mis en place au cours du stage, à la lumière de ces lectures et de l'analyse de mes pratiques pédagogiques, et sur une prise de recul sur ces pratiques.

PARTIE 1 – Présentation, constat

1- L'établissement : situation géographique, idées reçues et réhabilitation

L'établissement dans lequel j'effectue mon stage est un Établissement Public Local d'Enseignement (EPLÉ) de l'agglomération grenobloise situé à Saint Martin d'Hères. Il s'agit d'un établissement urbain, à la fois partie intégrante de l'agglomération grenobloise et à la porte des villes plus rurales de la périphérie de Grenoble. En raison de ce positionnement, il accueille les élèves venant à la fois de quartiers proches de Saint Martin d'Hères, de communes urbaines comme Gières, et de zones plus rurales comme Domène, Saint Martin d'Uriage ou Murianette. Ceci signifie d'une part que l'établissement brasse des élèves venant de collèges très différents mais également que certains d'entre eux doivent faire une heure de route pour venir chaque jour au lycée.

L'établissement regroupe un pôle général et technologique d'une part, et un pôle professionnel d'autre part. Il est devenu un lycée polyvalent depuis la fusion entre le lycée professionnel Henri Fabre et le lycée général et technologique Pablo Neruda, rassemblés sous le nom de ce dernier. Au total, il compte 965 élèves pour l'année 2014-2015, dont 720 dans la section générale et technologique, et 245 dans la section professionnelle. Concernant les professeurs, ils sont 90 à enseigner dans la branche générale et technologique, pour 30 dans la voie professionnelle, soit au total 120 professeurs sur l'ensemble de l'établissement. Le lycée est donc très important, mais, aux dires du chef d'établissement, ces chiffres ne sont pas particulièrement remarquables pour un lycée de grande ville.

Un élément notable concernant l'établissement est la réputation dont il a été victime pendant plusieurs années, puisqu'il était considéré comme un lycée difficile. Celui-ci a été entièrement rénové, ce qui est souligné dans le diagnostic du Contrat d'objectifs 2012-2016 : « L'établissement a été entièrement rénové, de ce fait, son image a été réhabilitée, les familles du secteur ne cherchent plus à éviter le lycée. »¹ De fait, des élèves provenant non seulement de Saint Martin d'Hères, mais de toute la métropole grenobloise choisissent de venir poursuivre leurs études secondaires au lycée.

¹ Annexe n°1 : Contrat Objectifs 2012-2016

2- Infrastructures de l'établissement

La rénovation dont le lycée a fait l'objet lui a notamment permis d'équiper la quasi-totalité des salles de cours d'ordinateurs. Les salles dédiées à l'enseignement des langues vivantes sont particulièrement bien loties, avec non seulement un ordinateur mais également des enceintes et un vidéoprojecteur, des logiciels de traitement de texte et de présentation, ainsi qu'une connexion à internet, ce qui permet de travailler plus facilement en intégrant les TICE. Trois salles informatiques sont également à disposition des professeurs sur réservation, et le CDI est lui-même équipé d'ordinateurs.

Par ailleurs, les locaux, pensés par un architecte, sont très lumineux et agréables. Les salles de classe sont largement ouvertes sur l'extérieur grâce à de larges fenêtres et l'architecture du lycée inclut des puits de lumière permettent au soleil d'éclairer largement les salles. Le hall d'entrée du lycée est un grand atrium couvert d'une pyramide de verre et décoré de plantes vertes, ce qui en fait également un lieu de rencontre très agréable pour les élèves.

Le lycée recouvre une superficie de 3000m², comprenant les locaux d'enseignement général et professionnel, un pôle technique où les élèves du professionnel travaillent sur des machines, des équipements sportifs propres à l'établissement, mais également plusieurs lieux dédiés aux loisirs des élèves. On peut par exemple mentionner la possibilité qu'ont les élèves d'accéder à une salle de musique, une salle de musculation, et une cafétéria où ils peuvent passer du temps entre les cours.

La cantine est un autre atout important qui fait du lycée un lieu agréable à vivre. La cuisine est en effet préparée par un chef sur place, permettant de varier les propositions avec des menus souvent originaux et toujours sains. Un « salad-bar » est à disposition des élèves et du personnel, en libre-service, dans la salle où élèves comme professeurs et équipe de direction mangent sans distinction, avec une offre variée d'entrées. Le lycée fait d'ailleurs de gros efforts en termes de comportements éco-responsables, en sensibilisant les élèves au problème du gaspillage. Ceci s'inscrit dans une démarche plus générale de l'établissement, qui a installé un broyeur d'ordures pour gérer les déchets et qui s'efforce de réduire sa consommation d'énergie grâce à un détecteur de présence qui permet de couper le chauffage lorsque le taux de fréquentation est moindre (vacances scolaires, weekends).

3- Une grande hétérogénéité à l'entrée en Seconde

Les milieux dont proviennent les élèves sont très divers, ce qui explique une grande hétérogénéité lors de l'arrivée en Seconde. En effet, tout d'abord, les élèves viennent d'une

variété de collèges qui vont de Saint Martin d'Hères, Grenoble, Gières, ou Echirolles, établissements très urbains, à des environnements péri-urbains comme Domène, Crolles, Villard-Bonnot ou Goncelin. Ceci crée une première grande différence entre les élèves : leurs vécus sont très différents, et leurs représentations également.

D'autre part, cette hétérogénéité est amplifiée par les différences dans les catégories socioprofessionnelles des parents. En effet, si l'on se réfère aux chiffres de l'année scolaire 2011-2012 selon les statistiques du Bureau d'Enquêtes et d'Analyses (BEA), les parents d'élèves étaient principalement répartis entre employés (19%), ouvriers (15,4%), professions intermédiaires (18,7%) et professions libérales (25,2%)². Ces taux sont en général plutôt similaires à ceux du département et de l'académie. Cette répartition, qui peut sembler très homogène, se traduit dans les faits par des élèves venant de familles de catégories sociales très différentes, avec des bagages très différents. Cette impression est particulièrement prégnante en Seconde, au moment où les élèves font leur entrée au lycée. Ils se retrouvent eux-mêmes confrontés à un environnement nouveau, à un entourage inconnu, et leurs différences peuvent représenter un obstacle à la cohésion de la classe. Ils n'ont par ailleurs pas les mêmes difficultés, les mêmes besoins, que ce soit en termes d'enseignement-apprentissage ou d'accompagnement dans leur choix de formation.

4- Des réponses apportées par le projet d'établissement 2012-2016

La réponse à cette hétérogénéité est, en conséquence, l'un des principaux enjeux du lycée, et de l'accompagnement des élèves à l'entrée en Seconde. Le contrat d'objectifs est particulièrement centré sur cette question:

La grande hétérogénéité du secteur de recrutement, sur le plan socio-professionnel, induit des difficultés dans le traitement de cette hétérogénéité en classe de Seconde et notamment dans le cadre de l'orientation : le taux de redoublement à l'issue de la Seconde (12%) est supérieur aux moyennes académiques et départementales.

L'un des trois axes du contrat d'objectifs est donc, en toute logique « Favoriser l'ambition à la hauteur de chaque élève ».

On notera que si le taux de redoublement constaté en 2012-2013 était de 12%, il est passé pour l'année 2013-2014 à 7,5%, en deçà de la valeur cible espérée pour l'année 2015-2016. Ceci a été rendu possible par un plus grand suivi des élèves dès l'entrée en Seconde,

avec notamment une stratégie évoquée par le contrat d'objectifs : « Mettre en place des entretiens individuels avec l'élève et sa famille dès le premier trimestre (niveau seconde) ». Cela se traduit notamment par la mise en place de « concertations actives » dès la fin du premier trimestre avec les élèves dont il a été constaté au conseil de classe qu'ils étaient en situation d'échec scolaire, ou dont le comportement n'était pas compatible avec l'apprentissage. Ces élèves sont reçus avec leurs parents, leur professeur principal et le proviseur pour la remise du bulletin afin de faire le point sur leur situation et dégager des pistes d'amélioration pour la suite de l'année.

Un autre objectif de l'établissement, faisant suite à la fusion des lycées professionnel, général et technologique en un lycée polyvalent, est de permettre de plus grandes passerelles entre les domaines général et professionnel. Ainsi « l'offre de formation est riche et variée³ et permet à chacun de trouver le parcours correspondant à ses centres d'intérêt et à son projet professionnel ». Ceci se traduit dans les faits par un taux de 20% d'élèves poursuivant leurs études en baccalauréat professionnel en 2013-2014.

Des journées de présentation des formations professionnelles sont par ailleurs organisées après les conseils de classe du deuxième trimestre, pour les élèves dont il a été estimé lors du conseil de classe que cela pouvait être une possibilité intéressante de poursuite d'études. Ces élèves participent ainsi à une découverte des ateliers, des locaux, et à diverses formations de la filière professionnelle.

5- Les cours de langue au lycée

L'offre en langues dans le lycée inclut l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Si la plupart des élèves choisissent l'anglais en Langue Vivante 1, il est à noter qu'une section européenne italien est proposée au lycée, avec l'histoire géographie comme Discipline Non Linguistique enseignée en langue cible.

Pour les cours de langues, les classes sont divisées, avec environ deux-tiers de la classe avec un professeur pendant que l'autre tiers de la classe est, dans le même créneau horaire, en barrette, avec une partie d'une autre classe. Ceci permet d'alléger les effectifs en classes de langues, afin de faciliter la communication et l'interaction entre élèves. Ceci mène cependant à d'autres difficultés liées au fait que des élèves venant de classes différentes et ne se connaissant pas nécessairement doivent constituer un groupe classe deux à trois

³ (Baccalauréat général et technologique, certificat d'aptitude professionnel, baccalauréat professionnel, brevet de technicien supérieur)

heures par semaine. Il peut sembler plus difficile d'instaurer un climat de confiance dans ces conditions.

6- La classe de Seconde D

En tant que professeur stagiaire, j'ai cette année en charge trois classes différentes : une Seconde, une Première Scientifique, et une Première technologique Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable (STI2D). L'un des premiers enjeux, dès le début de l'année, a été de mettre en place au sein de mes classes un climat de confiance et de bienveillance, tout en affirmant mes exigences concernant la discipline attendue de mes élèves et le cadre nécessaire à l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante étrangère. La gestion de l'hétérogénéité des publics représentant un défi notable à relever, c'est tout particulièrement vers la Seconde que mes premiers questionnements se sont posés quant à la gestion de l'interaction en classe de langue et à la mise en place de situations de communication permettant à tous les élèves de manipuler la langue au sein d'une heure de cours.

Ce groupe classe de Seconde est composé de 23 élèves, faisant partie d'une classe plus large de 33 élèves. Dans ce groupe les garçons sont largement représentés : 15 garçons contre 8 filles. Cette différence contribue à l'hétérogénéité déjà remarquée concernant la classe de Seconde de manière générale. Les élèves de cette classe ont tous choisi l'anglais en Langue Vivante 1 et l'espagnol en Langue Vivante 2. Ils ont majoritairement choisi le cours de Sciences Economiques et Sociales comme premier enseignement d'exploration⁴. Un peu plus de la moitié du groupe (13 élèves) a choisi le cours de Sciences de l'Ingénieur (SI) comme deuxième enseignement d'exploration, le reste du groupe ayant choisi l'enseignement Méthodes Pratiques et Scientifiques. On distingue donc très nettement un profil scientifique dans cette classe.⁵

On pourrait par ailleurs noter l'importance des représentations de genres dans cette classe à profil scientifique et au public majoritairement masculin : une seule fille a choisi l'option SI, et a mentionné lors d'une discussion avec sa professeure de SES se sentir parfois moins écoutée que ses camarades masculins, ou plus obligée de se justifier lors de travaux de groupes.

⁴ contrairement à quelques autres élèves de Seconde ayant choisi l'enseignement Principes Fondamentaux de l'Economie et de la Gestion.

⁵ Il n'est cependant pas totalement révélateur des aspirations de tous les élèves : environ 6 d'entre eux souhaiteraient s'orienter plutôt vers une filière Economique et Sociale, une vers une filière Littéraire.

Les niveaux dans cette classe sont le reflet de l'hétérogénéité mentionnée plus haut concernant les classes de Seconde en général.

Cette classe est, dans l'ensemble, considérée comme agréable par la plupart des professeurs, si l'on se fie aux comptes rendus des deux premiers conseils de classe de l'année. Il était apparu, en fin de premier trimestre, une mauvaise ambiance rapportée par plusieurs élèves aux délégués de classe à l'approche du conseil de classe : des comportements déplacés en classe, comme des jets d'objets, et des relations dégradées entre élèves en conséquence. Ceci s'est cependant amélioré par la suite, et lors du conseil de classe de deuxième trimestre, les élèves délégués ont eux-mêmes fait part d'un climat de classe bien meilleur.

7- Dynamisme et hétérogénéité

Les premières impressions que j'ai eues de cette classe ont été celles d'un groupe très actif, dynamique et volontaire. Un bon nombre d'élèves ne craignaient pas de prendre la parole et de proposer leurs idées. La mise en place du tout-en-anglais n'a pas trop posé de problèmes à une grande partie de la classe. Un petit groupe d'élèves, cependant, a eu, dès le début de l'année, beaucoup de mal à se manifester en classe et à s'investir dans les activités.

Si l'on se fie aux résultats obtenus par les élèves, la plupart, dès le début de l'année, était assez, voire très à l'aise en production orale en continu. Nous avons en effet travaillé intensément cette activité langagière en début d'année, avant d'insister davantage sur la production écrite au cours de la troisième séquence. Les élèves ont ainsi, pour la plupart, démontré des qualités en anglais, malgré quelques lacunes dans la compétence phonologique. Quelques difficultés se sont cependant révélées lors du passage à l'écrit, où nombre d'entre eux avaient du mal à structurer leurs idées, et à les développer de façon claire et organisée.

Au sein de la classe, quatre élèves ont présenté très tôt de grandes difficultés, tant à l'écrit qu'à l'oral, qui les ont énormément déstabilisés et les ont menés à se mettre de côté lors des activités en classe.

Par ailleurs, le pendant négatif du dynamisme mentionné plus haut a été un manque de rigueur des élèves dans le cadre nécessaire aux interactions en classe : il a fallu, dès le début de l'année, reprendre les règles de bases comme le respect des tours de parole, écouter l'autre avant d'exposer ses propres idées. Les élèves prenaient très facilement la

parole, mais sans prendre en compte la parole de l'autre, ce qui bloquait souvent l'interaction : les mêmes idées étaient répétées plusieurs fois, certains élèves parlaient trop fort, ceux qui ne parlaient pas assez fort n'étaient entendus ni de moi, ni de leurs camarades. Ceci menait par ailleurs à de fréquents bavardages d'élèves qui d'une part se désolidarisaient du cours et de la mise en commun des idées, et d'autre part ne comprenaient pas toujours en quoi consistait l'activité, ou ce qui venait d'être dit ou demandé. Il a donc fallu très tôt rechercher les causes de ce mode de fonctionnement et en définir les mécanismes afin de mieux les appréhender.

En effet, pourquoi les élèves bavardaient-ils autant ? Il est apparu assez rapidement que, malgré un grand enthousiasme et une volonté de bien faire, les élèves ne comprenaient pas toujours ce qui leur était demandé. Comment alors les mettre en action, si les élèves ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux ? Or, la mise en action des élèves, avant toute mise en place d'une situation de communication, semblait reposer sur la formulation des consignes.

En début d'année, j'ai demandé aux élèves de répondre à un questionnaire visant à déterminer le climat de la classe et leurs représentations d'eux-mêmes et du cours d'anglais.⁶ A la question « Vous sentez-vous à l'aise pour prendre la parole ? » une majorité d'élèves (14) a répondu « Assez en général », 3 ont répondu « Tout à fait », ce qui semblait montrer qu'ils n'avaient pas peur de prendre la parole pour donner leurs idées. Ils ont également largement répondu par la positive à la question « Pouvez-vous facilement demander de l'aide lorsque vous rencontrez une difficulté ? », ce qui semblait aller dans le sens de la relation de confiance que j'avais tenté d'établir dès le début de l'année, insistant sur le fait que les élèves ne devaient pas avoir peur ni de se tromper, ni de demander de l'aide lorsqu'ils se trouvaient face à une difficulté. En revanche, les réponses à la question « Pensez-vous qu'il vous serait possible de participer davantage à l'oral ? » étaient plus mitigées : plus de la moitié de la classe a répondu « Moyennement ». Ceci pouvait s'expliquer soit par le fait que les apprenants estimaient leur participation déjà suffisante, soit par le fait qu'ils ne se sentaient pas capables de pouvoir faire plus. La question aurait en effet mérité d'être affinée, ou précisée par une autre question concernant les raisons de leur réponse.

Toujours est-il que dans la classe, les disparités entre les niveaux des élèves se sont vite révélées : certains avaient leur main levée dès que nous abordions une nouvelle notion, que

⁶ Annexe n°2 : sondage cours d'anglais

je posais une question ou lançais une nouvelle activité : ils avaient tout de suite compris ce qui était attendu d'eux, et étaient prêts à se mettre au travail. Mais une bonne partie de la classe ne se lançait jamais tout de suite dans l'activité, et attendait que le cours avance sans participer : ceci semblait cacher un problème plus important qu'une simple paresse à se mettre au travail. J'ai dû très rapidement remettre en question ma façon d'animer le cours : prenais-je trop de place dans les échanges, ce qui pouvait expliquer le manque de place pour la parole des élèves et donc le manque de participation de certains ? Comment alors créer une cohésion collective ? Si cela était effectivement lié à un manque de compréhension de la tâche à accomplir lors de la mise en activité, quelles solutions pouvais-je apporter aux difficultés de certains élèves ? Et comment être sûre que tous les élèves aient bien compris ce qui leur était demandé ? Comment faire en sorte que l'interaction entre élèves soit bénéfique à l'ensemble de la classe ?

PARTIE 2 – Créer un groupe-classe cohérent et coopératif, favoriser l'implication de tous les élèves dans l'apprentissage

1- L'enseignement d'une langue vivante dans le système éducatif français

1.1- L'enseignement des langues vivantes : approche communicative-actionnelle

Les approches les plus récentes de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, fruit de réflexions menées depuis des années et aboutissement de observations menées sur les résultats des méthodes successives, se veulent toujours plus proches de l'élève et de l'authenticité des situations d'utilisation de la langue. On ne parle plus désormais de méthode, ensemble de règles fixe et rigide, mais d' « approche » communicative : une façon d'envisager l'enseignement d'une langue vivante étrangère sous différents aspects : « L'approche communicative ne peut pas être considérée comme une méthode au sens strict, tant les théories et pratiques sont diverses. » (Julié & Perrot, 2008, p. 27). Grâce à cette approche, la place de l'oral dans l'enseignement des langues a pris de plus en plus d'importance, la langue est devenue objet et moyen d'apprentissage, et l'enseignant a laissé peu à peu la place principale à l'élève dans l'enseignement. La perspective actionnelle, également en vigueur aujourd'hui, complète l'approche communicative en insistant sur l'importance d'effectuer des tâches sociales visant à l'authenticité de l'utilisation de la langue.

1.2- L'élève au cœur de l'apprentissage

Dans le cadre de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, la place de l'élève dans l'apprentissage de la langue vivante étrangère revêt une importance toute particulière. On considère en effet que pour apprendre la langue, l'élève doit non seulement être en contact permanent avec cette langue-cible, mais il doit aussi la manipuler afin de se l'approprier. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), insiste sur l'approche actionnelle et la place de l'apprenant dans son apprentissage, et ce dès son introduction :

En accord avec ces principes fondamentaux, le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 4).

L'élève est passé du statut d' « enseigné » à celui d' « apprenant actif » avec l'évolution de l'approche de l'enseignement des langues (Julié & Perrot, 2008, p. 17). L'enseignant n'est plus au centre de l'apprentissage : il guide la classe mais reste en retrait afin de faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage. Les élèves sont un groupe dont le professeur est le chef d'orchestre : « Il dirige pour que les autres produisent » (Julié & Perrot, 2008, p. 40). On considère donc que l'élève doit lui-même découvrir les structures, mécanismes, particularités de la langue, les déduire, pour ensuite les comprendre, les manipuler, les restituer afin de se les approprier. Ceci va effectivement dans le sens de la perspective actionnelle ainsi qu'elle est décrite dans le CECRL, dans le sens où « on part du principe que l'apprenant de la langue est en train de devenir un usager de la langue » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 40). En tant qu'usager, l'élève doit donc être celui qui utilise l'outil, la langue, afin de construire son apprentissage. Le professeur doit lui laisser une place importante au cœur du cours :

Bien entendu, ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (...) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer activement à des actes de communication. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 110)

1.3- La langue au cœur de l'apprentissage

L'enseignement des langues vivantes est un domaine très particulier de l'enseignement : « la matière enseignée est à la fois fin et moyen – *we teach English through English* » (Julié & Perrot, 2008, p. 36). En classe d'anglais, la langue est non seulement l'objet étudié, mais elle doit également être le vecteur de l'apprentissage, l'outil premier par lequel va passer l'apprentissage. Ainsi, l'élève est entièrement immergé dans la langue tout le long du cours. Langue et communication vont de pair, ainsi que l'expliquent Kathleen Julié et Laurent Perrot : « L'être humain a besoin, pour que ses représentations soient validées, de les communiquer » (Julié & Perrot, 2008, p. 32). C'est pourquoi ils voient la communication comme « la fonction centrale du langage ». Il est donc nécessaire, dans le contexte scolaire et la salle de classe, de reproduire cette communication afin de mettre la langue au cœur de l'apprentissage. Toujours selon Kathleen Julié et Laurent Perrot, la communication nécessite un émetteur, un récepteur et un message. Or, dans une approche communicative, on veut faire acquérir des compétences linguistiques aux élèves – divisées en compétences phonologique, lexicale, grammaticale – mais aussi la compétence de

communication, grâce aux cinq compétences langagières – compréhension orale, production orale en interaction, production orale continue, compréhension écrite et expression écrite) – afin de pouvoir communiquer en langue étrangère (Julié & Perrot, 2008, p. 34). La langue doit donc être utilisée tout au long du cours. Le Bulletin Officiel (BO) hors-série n°4 du 29 avril 2010, définissant les programmes d'enseignement des langues étrangères pour la classe de Seconde générale et technologique, précise également :

« Si les contenus des programmes pour l'école primaire, le collège et le lycée évoluent en fonction du développement cognitif et de la maturité des élèves concernés, on y trouvera néanmoins un continuum dans le domaine de la finalité de l'enseignement de la langue : il s'agit en effet, dans tous les cas, de privilégier la communication en langue étrangère tout en prenant en compte la formation générale de l'individu . » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche, 2010, p. 23)

Pour ce faire, placer la langue cible au centre de la communication apparaît comme un enjeu principal de l'enseignement, en favorisant l'oral : « Une importance particulière doit donc être accordée à la maîtrise de la langue orale et cette maîtrise ne peut être acquise que dans le cadre d'un entraînement systématique et substantiel » (*ibid*, p.23).

C'est pourquoi il semble primordial, dans la mesure où dans l'enseignement des langues vivantes, le langage est à la fois le but et le moyen, et où l'apprentissage est naturellement guidé par l'usage, ainsi que le préconise le CECRL, de maintenir le tout-en-anglais lors de la mise en activité des élèves. Ainsi, la mise en action et en communication des élèves doit, pour suivre les principes que nous venons d'évoquer, être faite en langue-cible, en anglais : ceci implique à la fois les consignes et l'étayage plus général donné aux élèves lors des différentes activités et tâches proposées au cours des séances.

2- Les enjeux des consignes en général, et en classe de langue

2.1- Repérer les objectifs et compétences qu'on attend de la part des élèves

L'un des enjeux de la formulation des consignes est la pleine conscience du rédacteur « de ce qui se joue dans la formulation des questions qu'il pose, à l'écrit comme à l'oral » indiquent Christine Henniqueau-Mary et Dominique Thouin dans leur article « On croit

bien faire, mais... » paru dans les *Cahiers pédagogiques* (Henniqueau-Mary & Thouin, 2010, p. 11)

Les consignes doivent être un moyen de définir des objectifs : ainsi que l'explique Robert F. Mager dans son ouvrage *Comment définir des objectifs pédagogiques*, lorsqu'on met les élèves en action, c'est dans le but de « faire évoluer l'étudiant dans le sens souhaité » (Mager, 2005, p. 1). Pour ce faire, il est donc nécessaire de bien définir au préalable les objectifs que l'on souhaite voir atteints par les élèves.

Une fois les objectifs définis, il est ensuite nécessaire de les exprimer dans des termes concrets afin de faciliter la compréhension par les élèves : selon Robert F. Mager, il existe des mots conduisant à de nombreuses interprétations, tels que « savoir », « comprendre », ou encore « saisir le sens de », et qui par conséquent ne sont pas assez précis et ne permettent pas de mener à un comportement observable de l'élève. Il faudrait donc préférer des mots conduisant à moins d'interprétations, tels que « écrire », « identifier », « énumérer », « comparer », « opposer »... qui décrivent clairement le comportement attendu de l'élève (Mager, 2005, p. 20). L'enseignant doit par ailleurs réfléchir à trois caractéristiques pour définir son objectif : la performance (« un objectif définit toujours ce que l'élève doit accomplir » selon Mager), les conditions (« un objectif se doit de définir les conditions éventuelles de la performance ») et le critère (« un objectif décrit, dans la mesure du possible, les critères d'un niveau de performance acceptable ») (Mager, 2005, p. 21). Le but est ainsi de travailler pour communiquer « clairement les résultats éducatif recherchés » (*ibid*, p. 21)

Il est donc préférable dans le travail en amont des consignes de savoir quels objectifs on cherche à atteindre, pour passer ensuite à l'étape suivante, à savoir comment formuler les consignes grâce à des énoncés précis et concrets qui permettront aux élèves de mieux cerner les enjeux de l'exercice ou de l'activité.

2.2- La consigne : anxieuse ?

La consigne est l'un des enjeux fondamentaux de l'enseignement, puisqu'elle met les élèves en action, elle est au départ des activités. Elle constitue une entrée importante de didactique et de pédagogie à laquelle se rattachent de nombreux autres domaines. Ainsi que le formule Jean-Michel Zakhartchouk dans son ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes* : « A bien des égards, les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement : elles en sont le mode privilégié de communication. » (Zakhartchouk, 1999,

p. 9). Cependant, elle est aussi l'une des principales difficultés de l'enseignant qui veut mettre ses élèves en action. Jean-Luc Coupel et Yolande Séchet mettent en garde dans leur article contre les risques et les conséquences de l'incompréhension des consignes par les élèves : « Mal comprendre les consignes, les mémoriser difficilement ou incomplètement peut entraîner erreurs, échecs, voire refus de faire, dégoût du travail scolaire, inattention ou décrochage. » (Coupel & Séchet, 2012). Il y a donc un fort besoin de rassurer les élèves, de leur redonner confiance avant d'en arriver au point de non-retour, où la crainte de la consigne va empêcher tout effort et toute tentative de leur part :

2.3- Problèmes des consignes liés aux problématiques de la langue vivante étrangère

Si la consigne peut effectivement être anxiogène, il faut en comprendre les raisons pour pouvoir les défier. Or, il s'agit souvent de problématiques de compréhension plus larges, de « problèmes de mauvaise lecture » ainsi que l'expliquent Christine Henniqueau-Mary et Dominique Thouin (Henniqueau-Mary & Thouin, 2010, p. 11). La difficulté de compréhension des consignes viendrait, selon elles, d'erreurs d'interprétation linguistique : en ne comprenant pas le lien des mots les uns avec les autres, l'interprétation de la consigne peut être multiple, la possibilité d'erreur en est démultipliée et l'élève finit par développer de mauvais réflexes de déchiffrages, voire un refus de déchiffrer ainsi que nous venons de l'expliquer plus haut.

Les erreurs de consigne ont pour origine l'absence de conscience linguistique, c'est-à-dire de la valeur que prennent les mots dans le groupe, valeur donnée par leur sens lexical et leur rôle les uns par rapport aux autres (...). (Henniqueau-Mary & Thouin, 2010, p. 11)

Or, concernant l'enseignement de l'anglais, la problématique est double. En effet, cette problématique d'interprétation linguistique est couplée à une difficulté supplémentaire : la langue vivante étrangère. Celle-ci constitue un premier obstacle, peut-être même plus important que celui de la compréhension des consignes en général. Il s'agit de la réaction des élèves face à une langue qui leur est étrangère. Kathleen Julié et Laurent Perrot exposent ce problème de façon très pertinente dans l'introduction de leur ouvrage :

L'enseignement d'une langue vivante se complique davantage du fait que cette langue n'est pas maternelle. Le terme 'étrangère' qui la désigne n'est pas un hasard. Elle peut facilement être ressentie comme une agression, car elle heurte les habitudes neurophysiologiques, ces liaisons neuroniques déjà établies, profondément ancrées, et vitales. Elle peut aussi heurter la personne psychologique. (Julié & Perrot, 2008, p. 5)

L'agression peut donc être double lorsque les élèves sont confrontés à des consignes en langue vivante étrangère. Or, tout au long du cours et dans la mesure où on cherche à développer la communication totalement en langue cible, rassurer les élèves et développer en eux des mécanismes de compréhension afin de faciliter leur appréhension des consignes devient un enjeu capital.

2.4- Formuler les énoncés de façon claire, simple, cohérente, et favoriser l'action

L'une des premières difficultés d'un professeur dans la formulation d'une consigne, qu'elle soit écrite ou orale, est le choix des mots qu'il doit employer. Ainsi que nous l'avons vu précédemment, certains termes sont à éviter, d'autres à favoriser pour une bonne compréhension des enjeux que la consigne véhicule. Cependant, il faut également avoir un souci de clarté en tête lorsqu'on veut mettre les élèves en action. Nous communiquons en langue étrangère, ce qui rend ce souci de clarté d'autant plus évident. De manière générale, dans un premier temps il faut prendre en compte qu'« une consigne complexe est difficile à mémoriser. Pour y arriver, il est nécessaire de la segmenter et de la questionner. » (Coupel & Séchet, 2012). En amont, il faut donc devoir bien réfléchir aux termes que nous devons employer, et les exposer clairement, de façon concise et sans surcharger. Ainsi que l'illustre Jean-Michel Zakhartchouk :

Il est aussi préférable de ne pas surcharger l'esprit de l'élève de trop de consignes. On sait bien que, par exemple, quand on indique à quelqu'un son chemin pour arriver à tel endroit, la surabondance d'informations tue l'information et brouille l'auteur. (Zakhartchouk, 1999)

Dans ce même souci de clarté, il est souhaitable selon Christine Henniqueau-Mary et Dominique Thouin de créer les consignes avec rigueur et minutie :

Dans ces petits textes, chaque signe (verbal, de ponctuation, ou symbole que l'on traduit en mots) a été choisi avec la rigueur propre à l'auteur qui veut être compris. C'est même la condition de leur juste interprétation : avoir été bien écrites pour être bien lues. Condition nécessaire et suffisante qui nous rappelle à cet autre devoir : le soin de la rédaction des consignes, inépuisable source du travail linguistique, puisque toutes les disciplines en offrent l'occasion. (Henniqueau-Mary & Thouin, 2010)

Grâce à une attention toute particulière aux termes employés et aux répercussions qu'ils peuvent avoir sur la compréhension par les élèves, on peut déjà favoriser l'interprétation, et construire des consignes plus efficaces.

Favoriser la participation des élèves semble être l'un des possibles leviers pour les mettre en action de façon efficace : « De même convient-il d'autoriser les élèves à utiliser leurs

propres mots et leur syntaxe. Un élève doit formuler la consigne à la place de la maîtresse (...) ». (Coupel & Séchet, 2012)

2.5- Présenter les consignes comme un challenge à relever : viser à l'expression des élèves

Enfin, une autre problématique liée à la consigne, et non des moindre, est son degré de difficulté, et le degré d'aide que l'on fournit aux élèves pour mettre en œuvre la consigne qui lui est donnée. Jean-Michel Zakhartchouk tient à s'adresser entre autres aux enseignants débutants, souvent tentés « de simplifier à l'extrême leurs consignes pour supprimer la difficulté au lieu d'aider les élèves à l'affronter » ou au contraire « d'abandonner les élèves à leurs difficultés, sans forcément s'en rendre compte » (Zakhartchouk, 2010, p. 10). Or il faut bien entendu éviter de tomber dans l'un ou l'autre travers.

Pour cela, il faut tout d'abord ne pas tout expliciter : lorsqu'on simplifie trop, on annihile l'effort de l'élève, on, et cela rendra l'apprentissage inefficace :

« L'idée est de se concentrer sur l'effort que doit produire l'élève pour se faire une représentation de ce qu'on lui demande, sans que l'adulte ne se sente obligé de fournir un modèle ou d'enclencher un comportement d'imitation qui permettra, certes, à la tâche d'être effectuée, mais qui ne permettra pas à l'élève de construire l'apprentissage visé ». (Coupel & Séchet, 2012).

Par ailleurs, en explicitant trop ce que l'on attend des élèves et en leur donnant trop d'indices, on ne les « juge pas à leur propre valeur », et d'après les mots de Geneviève Bouche, « les élèves n'apprécient guère d'être 'sous-estimés' » (Bouche, 2010, p. 15). Par ailleurs, plus on cadre les activités, avec une surabondance de consignes, de directives, plus on s'éloigne de la tâche actionnelle : l'élève doit être mis dans une situation de communication plausible, et ne doit donc pas être entravé dans son expression par trop de guidage.

Le rôle du professeur sera en conséquence de faire en sorte que les consignes constituent un « défi » à relever et non un obstacle. On va donner un enjeu aux élèves qui doivent faire un effort pour exécuter la tâche qui leur est demandée. L'enseignant ne doit donc pas tout expliciter, au risque de les empêcher de produire l'effort par eux-mêmes : en explicitant tout, on annihile à la fois leur besoin et leur envie.

Les consignes doivent être vues comme les déclencheurs des activités : il faut créer une situation-problème afin de créer la motivation des élèves. Il faut stimuler les élèves afin de les mettre en situation d'apprentissage et de leur donner envie de réaliser la tâche qu'on attend d'eux. (Julié & Perrot, 2008, p. 86). En créant un déficit informationnel, un « *information gap* », on pourra voir les élèves se mettre en action, se motiver pour travailler sur la tâche à accomplir.

3- La pédagogie communicative: créer des situations de coopération

3.1- La dynamique de groupe : créer un groupe social

Dans la classe d'anglais, ainsi que nous l'avons précisé plus tôt, la langue est à la fois la fin et le moyen. Les élèves doivent donc utiliser la langue pour l'apprendre, et sont en permanence en contact avec elle lors des activités. Mais au-delà de cette nécessité pour la communication, les élèves doivent également se trouver dans une véritable situation de communication, ce qui implique une redéfinition des rapports entre élèves et des schémas de communication dans la classe, ainsi que l'expliquent Kathleen Julié et Laurent Perrot :

Pour que la pédagogie communicative soit un comportement réel, et pas seulement une étiquette, nous devons affiner notre compréhension de ce qu'est une langue, de ce qu'est la communication, de ce qu'est un groupe, et enfin de ce que peut être la communication dans une classe d'anglais. en effet, un cours communicatif suppose une dynamique de groupe très différente de celle d'un cours traditionnel. (Julié & Perrot, 2008, p.31)

On va donc veiller à créer une véritable dynamique de groupe, notamment en mettant les élèves dans des situations les plus proches possibles de situations réelles, et qui constituent un véritable intérêt pour les élèves.

Enseigner de façon communicative, c'est donc vouloir faire de nos élèves des acteurs efficaces dans les situations de communication de la vie, quelle que soit l'activité langagière utilisée. Pour ce faire, la langue doit être enseignée non pas comme un objet que l'on met sous verre et que l'on décortique, mais comme un tout vivant porteur de sens et d'informations. (Julié & Perrot, 2008, p.35)

Ainsi, on veut faire de la classe un espace social, où l'on apprend à nos élèves à se comporter en citoyens responsables et respectueux de leur prochain. La communication est vue comme une compétence à part entière, que nous tentons d'enseigner aux élèves.

Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu

socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. (Cicurel, 2002, p.3).

La classe est le lieu privilégié de l'apprentissage de l'interaction afin de préparer l'élève non seulement aux exigences de l'école, mais également à celles de la vie sociale en général.

L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. [...] Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la direction d'un effort pour envisager la classe comme un lieu de progression langagière, que pour l'instaurer comme un lieu de parole et de socialisation. (Cicurel, 2002, p.4).

3.2- Place du professeur, place des élèves

On veillera bien sûr, pour mener à bien cette dynamique de groupe et permettre aux élèves de communiquer dans des situations les plus authentiques possibles, à viser petit à petit à l'effacement du professeur : ainsi que nous l'avons évoqué plus tôt, la langue doit être manipulée par les élèves eux-mêmes, et le professeur ne devient que le chef d'orchestre, le guide de la classe. Il n'est plus au centre des interactions, il se met en retrait afin de laisser une plus grande place à la parole des élèves. Ceci ne peut être possible qu'en restreignant le temps de parole du professeur au profit de la parole des élèves. Ainsi que nous avons pu le voir en cours de didactique, ceci peut passer, notamment, par une plus grande utilisation de la communication non-verbale : le silence du professeur va mener à l'expression des élèves. Une trop grande présence du professeur va, directement (car le temps de parole des élèves en est nécessairement réduit) et indirectement (car plus le professeur parle, moins les élèves osent prendre la parole pour intervenir) mener à un silence des élèves. Dans son article sur le portail Primlangues, Gilles Delmote regrette que :

L'échange en forme de va-et-vient entre l'enseignant et un seul élève à la fois est donc, trop souvent encore, l'unique occasion pour le jeune apprenant de produire – ou plus exactement de re-produire – un discours par ailleurs trop cadré. Il en résulte un temps d'exposition à la langue trop court et une absence de pratique véritable de la langue.⁷

Notre objectif étant de permettre aux élèves d'utiliser la langue vivante pour apprendre cette langue, il est primordial que le professeur apprenne à moins communiquer verbalement, au bénéfice de la communication des élèves. En passant par davantage de

⁷ <http://www.primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/loral-en-situation-dinteraction>

gestes, de mimes, d'expressions faciales en fonction des situations, le professeur va engager les élèves à intervenir eux-mêmes pour combler les manques, pallier les difficultés, être forces de proposition pour faire avancer le groupe. On pourra par exemple lier toujours le même geste à une erreur des élèves (une inversion de mots dans la phrase, exprimer l'idée qu'un événement est passé...), froncer les sourcils lorsqu'une erreur est faite, faire un signe d'encouragement lorsqu'un élève hésite, ou un signe d'approbation lorsque son idée était riche ou intéressante, ou encore mimer un mot pour le faire deviner aux élèves. Dans toutes ces situations, deux choses sont primordiales : ne pas parler, afin de respecter le but de cette communication (laisser plus de place pour la parole des élèves et se contenter de les guider pour qu'ils s'expriment eux-mêmes) et toujours rester constants, en donnant un code fixe aux élèves, un cadre clair.⁸

3.3- Définition d'un cadre d'apprentissage et responsabilisation des élèves

Ce cadre fixe a en effet pour but de rassurer les élèves, de leur donner des codes dont ils savent qu'ils sont toujours les mêmes, et qui leur donnent des repères dans un cours où la langue vivante, ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, peut constituer un obstacle.

C'est pourquoi, dès le début de l'année, il est bon de donner au cours une structure très claire, dans laquelle les élèves pourront se repérer facilement : des activités rituelles (l'appel, la date, le temps du jour, l'humeur...), une réactivation du cours précédent, la découverte du nouveau document ou de la nouvelle situation d'apprentissage, l'interaction liée à ce document ou cette situation, une phase de mémorisation et de complexification, et enfin une trace écrite des énoncés produits.

Une fois mise en place cette habitude de travail, il devient plus facile et plus naturel de laisser plus de place aux élèves dans le déroulement de ces activités : grâce aux habitudes acquises, ils savent spontanément quelles sont les stratégies mises en place lors de chaque phase du cours, et peuvent donc se les approprier. C'est ainsi que les élèves peuvent, sans intervention aucune du professeur, prendre en charge les activités rituelles, grâce à de l'inter-questionnement. Ils peuvent également réactiver les notions du cours précédent en se posant mutuellement, tour à tour, des questions, par exemple par un système de *chain talking* (un élève pose une question sur le cours précédent, il désigne quelqu'un pour y répondre, cette personne pose à son tour une question et désigne un camarade pour y répondre, et ainsi de suite). De la même manière, on peut responsabiliser les élèves en les

⁸ Cours de didactique : Véronique Brownhall, ESPE de Grenoble 2014-2015

faisant s'inter-questionner lors des phases de découverte de nouveaux documents : une fois les stratégies d'accès à un document oral ou écrit connues et acquises par les élèves, et plusieurs fois répétées lors des activités de réception d'un message oral ou écrit, les élèves peuvent se les approprier afin d'interagir dès la phase de réception. Ce sont ainsi eux qui guident le cours et la compréhension, tout en étant dans une situation d'interaction orale : le professeur reste alors en retrait et observe, guide, et apporte son aide uniquement lorsque les élèves en ont besoin. Les élèves vont ainsi coopérer lors de chacune des phases du cours afin de construire ensemble le savoir, tout en utilisant la langue étrangère pour communiquer.

3.4- Diversifier les modes de regroupement

Si l'effacement du professeur semble être un ingrédient majeur de la communication des élèves, il faut également se pencher sur les modes de regroupement choisis pour mettre en place ce travail: c'est pourquoi Marie Christine Toczek-Cappelle se pose les questions suivantes : « Est-ce qu'un dispositif de coopération simple est plus ou moins efficace qu'un dispositif de coopération compétitif ? Faut-il placer les élèves directement en groupes, ou bien aménager un travail préalable pour qu'ils profitent de la structure de groupe ? » (Toczek-Cappelle, 2003, p.53)

Il semble donc qu'il faille tester en classe plusieurs modes de regroupement afin de définir au mieux, en fonction de l'apprentissage visé et de l'activité elle-même, quel est le procédé le plus adapté. L'auteure donne quelques exemples de dispositifs coopératifs et les analyse : la coopération simple, le Jigsaw-teaching, la coopération intégrant la compétition et l'apprentissage individuel assisté par une équipe. Chacun de ces dispositifs ont des effets bien particuliers sur les processus d'apprentissage, ce qui explique en partie la nécessité de varier les modes de regroupement.

Cette variation est, par ailleurs, un élément constitutif nécessaire à l'enseignement en général :

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*', et un des moyens les plus sûrs d'éviter l'ennui. (Julié & Perrot, 2008, p.41)

On éveillera ainsi la curiosité des élèves et on les tiendra en éveil en permanence en variant les modes de regroupement (group work, pair work...) et les modes d'activités.

3.5- La coopération, qualité des relations et défis à relever : le jeu coopératif comme outil privilégié

Les situations de classe peuvent également donner lieu à des moments de jeu, où les élèves doivent alors mettre leurs connaissances et leurs compétences en commun au service du groupe. Il s'agit d'une part d'une façon ludique de mettre en pratique les compétences et les connaissances de chacun, mais également de mettre en œuvre une véritable situation de coopération entre élèves : au lieu de considérer le défi à relever comme une situation de compétition, on met en commun ses forces afin de réussir. C'est ainsi que Véronique Guérin considère le jeu coopératif :

Qui dit jeu à plusieurs dit compétition, être le meilleur, gagner, faire perdre l'autre. A l'issue du jeu, dès lors qu'il y a plusieurs participants, il y a nécessairement un gagnant et un perdant. Depuis plusieurs décennies, des pédagogues, allemands pour la plupart, ont imaginé des jeux fondés sur le principe de la coopération : on ne peut gagner que tous ensemble ! Et l'objectif commun sera atteint d'autant plus facilement que les joueurs seront capables de s'organiser, de coopérer, de s'entraider. (Guérin, 2013, p.170)

Le but n'est donc pas seulement de réussir, mais surtout de s'entraider afin de réussir. C'est le moyen mis en œuvre afin de mener à la résolution du jeu qui importe, le fait que les élèves s'aident et s'épaulent pendant le jeu. Ainsi, comme le souligne Christian Staquet, « la réussite collective nécessite que les élèves se sentent concernés par l'aspect coopératif et deviennent soucieux que les autres apprennent aussi. » Il définit quant à lui le jeu coopératif comme :

un jeu en équipe dans lequel :

- on ne peut pas réussir pour sa victoire personnelle ;
- chacun dépend des autres ;
- l'équipe doit réussir ensemble ou rate ensemble ;
- l'équipe utilise toutes les compétences dont elle dispose ;
- l'exploitation du jeu permet de révéler et de développer les compétences ;
- le plaisir et l'énergie positive vont renforcer le climat de classe ;
- la découverte des autres coéquipiers sera ludique, non scolaire ;
- les principes coopératifs font écho à l'organisation du défi coopératif. (Staquet, 2007, P.126)

Le but coopératif est ainsi défini par Marie Christine Toczek-Cappelle : « Un dispositif de type coopératif est une situation où les efforts concernant les buts individuels contribuent à la réalisation des buts des autres » (Toczek-Cappelle, 2003, p.52). La coopération est donc considérée comme le meilleur but car il permet aux élèves de se concentrer sur les

stratégies mobilisées, et non pas sur leurs performances. Ceci aurait un effet positif sur la cognition et la métacognition :

Ainsi, les élèves organisent cognitivement le matériel à apprendre donc conceptualisent de manière différente. Ils usent d'habiletés cognitives de plus haut niveau lorsqu'ils apprennent ce matériel en vue de l'échanger, que lorsqu'ils l'apprennent uniquement pour leur propre bénéfice. (Toczek-Cappelle, 2003, p.65)

Ceci semble d'autant plus efficace en classe de langue, que le moyen pour mettre en commun les connaissances est la langue-cible elle-même, puisque « (...) les échanges oraux semblent nécessaires pour le stockage de l'information en mémoire » (Toczek-Cappelle, 2003, p.65)

D'après ces remarques, il semble donc primordial de mettre les élèves en contact constant avec l'anglais, puisque dans l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante, l'usage va de pair avec l'apprentissage : les élèves, afin de communiquer plus aisément et plus spontanément, doivent donc être constamment en situation d'utiliser la langue vivante.

Ceci va donc dans le sens d'un étayage et de présentation des consignes aux élèves en anglais, pour les mettre en activités. La langue doit être à la fois la fin et le moyen, et pour cela, il faut veiller à maintenir le tout-en-anglais, y compris lors des phases de guidage et d'étayage.

Une véritable situation de communication en anglais dans la classe n'est possible que si l'on ritualise l'interaction des élèves et que l'on en fasse un ingrédient essentiel de chaque séance. C'est par la mise en interaction systématique des élèves lors de chaque activité que de véritables situations de communication pourront, sur le long terme, être observées.

Partie 3 – Dispositifs et retours sur la pratique

1- Dispositifs : observations générales et résultats observables

1.1- Les consignes : moins dire, plus faire

a- Le langage non-verbal comme appui aux consignes orales

L'un des premiers dispositifs que j'ai mis en place concernant les consignes en tant que telles et le maintien du tout-en-anglais a été l'utilisation du langage non-verbal comme moyen de communication complémentaire de la communication en anglais. En effet, les élèves, en classe de Seconde, se trouvent dans une situation où ils maîtrisent de bonnes compétences en ce qui concerne le vocabulaire classique utilisé dans les consignes orales en cours d'anglais, les verbes d'action utilisés couramment (comme *listen, read, repeat...*) Cependant, il existe bien entendu des différences entre les connaissances de ces élèves. Le langage non-verbal a pour vocation d'aider tous les élèves de la même manière, en se rapprochant d'autant plus d'une communication authentique en langue étrangère.

Hypothèse de départ	Les élèves ne peuvent pas se mettre en situation de communication s'ils ne comprennent pas les consignes données tout en anglais : la communication non verbale permet une meilleure compréhension des consignes en se rapprochant d'une situation de communication authentique en langue étrangère.
Support / Dispositif	Utilisation du langage non verbal = <ul style="list-style-type: none"> - des gestes (désignation avec le bras, la tête, démonstration en même temps que la consigne...) Par exemple : « <i>I want you to listen to the dialogue and tick the correct answer</i> » → Je montre tour à tour mon oreille, le système stéréo sur lequel le dialogue va être écouté, l'exercice où il va falloir cocher la bonne réponse, en démontrant le geste de cocher, et même en le faisant moi-même au

	<p>tableau</p> <ul style="list-style-type: none"> - le langage du corps (des mimiques, des expressions faciales pour exprimer des sentiments par exemple) → s'est avéré très utile lors d'un travail sur différents sentiments exprimés dans un document audio. Travail préalable : reconnaître différents sentiments. Utilisation pour cela de mimiques, différentes expressions faciales en même temps que les explications. - l'utilisation de traits prosodiques (accentuation de certains mots, tons de voix différents pour exprimer des sentiments différents...) pour faire déduire aux élèves le sens des mots anglais → Insister par exemple sur les verbes d'action pour que les élèves comprennent ce qu'ils doivent effectuer comme activité (« <i>I want you to listen to the dialogue and tick the correct answer</i> »)
Effets observables	<p>Dispositif très efficace si les gestes ou tons employés sont effectivement en conformité avec les mots utilisés.</p> <p>Evolution : de réactions du type « Madame j'ai rien compris » (très fréquent lorsqu'on commence à communiquer uniquement en anglais) à une meilleure réflexion des élèves : ils se rendent compte qu'ils sont capables de comprendre, en étant attentifs à ces éléments. Les élèves sont très réceptifs au langage non-verbal : leur permet de compléter le sens des mots qu'ils n'ont pas compris, ils comprennent vite et réagissent bien..</p> <p>Permet de comprendre le sens de certains mots ou de contourner la difficulté de certains termes compliqués.</p> <p>Permet également de motiver les élèves en captant leur attention, élèves plus attentifs (cours plus vivant, plus animé).</p>

	Cependant : on peut tomber rapidement dans le travers de TOUT expliciter. A utiliser donc avec méthode et parcimonie.
--	---

L'utilisation du langage non-verbal est le dispositif le plus naturel à mettre en place : il vient très naturellement, les gestes, mimiques ou changements de ton accompagnant les consignes faisant intégralement partie d'une situation de communication classique en langue cible (lorsqu'on parle avec quelqu'un dans une langue étrangère, il est fréquent et naturel de s'appuyer sur le langage non-verbal pour se faire comprendre). Bien que les réactions des élèves se fassent en français, elles permettent de voir qu'ils ont compris ce qu'on attendait d'eux, et je n'ai pas besoin de repasser par le français moi-même pour expliciter ce que j'exige d'eux : je n'ai qu'à répondre en anglais, toujours accompagné du langage non-verbal (« Yes, you listen », en hochant la tête, ou « Yes, you tick one answer for the question » en montrant un doigt et en re-montrant la question).

b- L'oralisation et l'explication des consignes écrites

Il m'a paru important, lorsque je donnais des consignes écrites pour des exercices, de compléter cette consigne par une reprise à l'oral, pour vérifier qu'elle ait été bien comprise. Cette reprise devait être effectuée par les élèves eux-mêmes, de sorte tout d'abord à voir s'ils ont bien compris les termes de l'instruction que je leur ai donnée, mais aussi de leur montrer qu'ils sont mis à contribution et que je ne vais pas leur donner moi-même toutes les explications.

Hypothèse de départ	Si les élèves reprennent eux-mêmes la consigne à l'oral et la verbalisent, ils peuvent mieux la comprendre car ils auront fait le travail eux-mêmes.
Support / Dispositif	Face à des exercices avec des consignes écrites : lecture de ces consignes et reprise à l'oral pour en comprendre les termes. Reprise de la consigne par les élèves avec leur propre reformulation. par exemple, face à une consigne du type :

	« Underline the verbs in the text » afin d'être sûre que tous les élèves aient bien compris la consigne : je leur demandais « Can you reformulate ? » ou bien « Who can explain ? »
Objectif atteint ?	Oui pour la compréhension de tous Cependant : les efforts ne sont pas faits par tout le monde (généralement, seuls quelques élèves se proposent pour expliquer, souvent les mêmes) + trop de recours à la traduction = effet pervers...

Ce choix pédagogique est un exemple parfait de la différence entre l'objectif souhaité et la réalité du terrain : en voulant viser la compréhension de tous les élèves, j'ai annihilé les efforts de la plupart. En effet, tout d'abord le passage par la traduction française, bien qu'il montre qu'un élève au moins a compris la consigne et les termes anglais, permet aux autres élèves d'attendre patiemment que l'effort de compréhension soit fourni par quelqu'un d'autre plutôt que de réfléchir par soi-même. Par ailleurs, un autre effet pervers a été le passage quasi-systématique par la traduction, alors que ma volonté était précisément de maintenir la communication en anglais.

c- Travail en amont : la préparation des consignes écrites

Je me suis rendue compte en préparant mes premières consignes (qu'il s'agisse de consignes d'exercices, écrites, ou de la préparation de mes consignes orales pour la future séance) de la complexité à les formuler. Ce n'est qu'après quelque temps que j'ai également compris que derrière la consigne il fallait d'abord réfléchir au but envisagé et à l'objectif souhaité. Petit à petit j'ai tenté d'améliorer ma formulation en même temps que ma réflexion sur l'objectif visé.

Hypothèse de départ	Mieux définir les termes de la consigne et analyser en amont le but visé et ce qu'on attend des élèves permet de donner des consignes plus précises et appropriées aux besoins des élèves.
---------------------	--

Support / Dispositif	<p>Réflexion sur les buts et objectifs de la consigne : pourquoi je donne cet exercice aux élèves ? qu'est-ce que j'attends d'eux sur le moment ? qu'est-ce que je veux leur apporter sur le long terme ?</p> <p>Définition des objectifs avant la définition de la consigne.</p> <p>Exemple : une biographie sur Mickael Jackson. Consigne écrite : « Entoure les verbes conjugués dans le texte. Quelle est leur terminaison ? » puis plus tard « Repère les indicateurs de temps dans le texte »</p> <p>En avançant petit à petit, les élèves ont très vite compris, et les réponses ont très vite fusé : « Ils finissent en -ED ! » pour la première consigne, puis avec un travail sur les indicateurs de temps, ils ont très vite déduit « C'est un texte au passé ». Ainsi nous avons pu travailler ensemble sur le prétérit, sa formation et son utilisation.</p>
Objectif atteint ?	Un meilleur choix des consignes et des exercices + meilleur choix des termes de la consigne.

Réfléchir en amont sur les productions précises que j'attendais des élèves m'a permis de cibler beaucoup plus clairement les termes de ma consigne. J'en ai ressenti les bienfaits dans la façon dont les élèves les ont reçues : ils comprenaient beaucoup plus facilement ce que j'attendais d'eux, j'ai ressenti une amélioration progressive dans leur compréhension de mes consignes.

d- Les consignes orales en anglais

Il m'a également paru important de donner une attention particulière aux consignes orales données en classe. Lors des premières séances, je ne pensais pas toujours à définir quelles consignes j'allais donner au préalable, ce qui rendait la tâche plus difficile, pendant la séance. En effet, pour mettre les élèves en action grâce à une consigne en anglais, il est préférable de ne pas surcharger d'informations si on veut que les élèves nous comprennent. J'ai donc tenté d'élaborer des consignes orales

simples, dans lesquelles les verbes d'action déjà connus prévalaient, et en évitant de trop la charge linguistique et lexicale.

Hypothèse de départ	Définir en amont les consignes orales données en classe aux élèves permet de formuler des consignes plus courtes, plus précises, pour faciliter la mise en action des élèves.
Support / Dispositif	Donner des consignes concises : ne pas surcharger les élèves d'informations. Eviter la surcharge linguistique. Donner la consigne en termes de verbes d'action principalement. Exemple : « Look at the picture. Who can you see ? » Utilisation de mots connus des élèves et d'une syntaxe simple (pas de phrases complexes, interrogatives indirectes...)
Objectif atteint ?	Amélioration de l'appréhension et compréhension des consignes par les élèves (participation nombreuse et souvent juste qui montrait qu'ils avaient bien compris ce que je leur demandais de faire).

Une nette amélioration s'est faite ressentir au niveau de la compréhension par les élèves et de ma gestion du tout-en-anglais : auparavant, en formulant des consignes trop complexes, je recourais rapidement au français par crainte de ne pas être comprise, ce qui freinait la dynamique. Donner des consignes simples, nettes, mettant avant tout l'action en jeu, a permis aux élèves de cerner plus directement ce qu'ils avaient à faire.

1.2- Varier les situations de communication dans la classe

a- Varier les réseaux de communication

Il m'a semblé important, dans ma pratique, d'apprendre petit à petit à changer les modes de communication dans la classe : cesser de penser le professeur comme le centre autour duquel gravite la parole des élèves, et leur laisser davantage de

possibilités de communiquer. C'est pourquoi j'ai cherché à changer de façon régulière les réseaux de communication dans la classe : qui parle à qui et dans quelles situations.

Hypothèse de départ	Pour permettre une meilleure communication entre élèves et faciliter l'interaction en classe, le professeur doit progressivement s'effacer. Pour cela, il doit créer de nouvelles façons de communiquer.
Support / dispositif	<p>Effacement du professeur : réduire la part de communication Professeur → Elèves et développer une communication Elève → Professeur et surtout Elèves → Elèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - après la création d'habitudes pour mettre les élèves en confiance, laisser aux élèves le soin de se désigner pour se donner la parole - plutôt que de demander l'assentiment du professeur lorsqu'ils donnent une réponse, demander aux autres élèves « Do you agree ? » - laisser les élèves s'inter-corriger
Effets observables	<p>Une plus grande place de la parole des élèves pendant le cours : moins le professeur parle, plus les élèves interagissent.</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution positive de la quantité de participation des élèves - plus de participation de la part des élèves, même timides ou apparemment plus en difficultés, qui tentent à l'oral d'exprimer ce qu'ils ont plus de mal à dire à l'écrit (cas particulièrement remarquable des élèves dyslexiques : une très bonne participation orale malgré des difficultés à transposer leurs idées à l'écrit) → tous les élèves ou presque

	<p>prennent la parole au moins une fois au cours d'une séance.</p> <ul style="list-style-type: none"> - une inter correction spontanée se met en place : les élèves n'hésitent pas à se faire remarquer leurs erreurs et à les corriger - un plus grand dynamisme dans la communication en classe : moins d'ennui de la part des élèves puisqu'ils sont acteurs et non patients
--	---

Le fait de varier les réseaux de communication permet de donner aux élèves une plus grande place, condition primordiale pour l'acquisition de la langue vivante étrangère. Les moments de communication professeur → élève sont progressivement remplacés par une communication majoritairement élève → élève : les élèves se sentent ainsi plus impliqués, et n'ont, en conséquence, pas le temps de s'ennuyer, ou de bavarder.

b- Le pair work et le group work comme facilitateurs de la prise de parole

Il faut garder à l'esprit que si certains élèves osent très facilement donner leurs idées et communiquer avec leurs camarades, d'autres restent, de par leur nature, beaucoup plus réservés. Si on ajoute à cela une peur de l'échec, de l'erreur, du regard de l'autre, on peut comprendre que nombre d'élèves n'osent pas, au premier abord, prendre la parole face à la classe. C'est pourquoi j'ai cherché, le plus possible, à privilégier deux modes de regroupement permettant aux élèves de se concerter et de comparer leurs idées avant de les proposer au groupe-classe : le *pair work* et le *group work*.

Hypothèse de départ	Il est possible de faciliter la prise de parole des élèves en leur donnant des moments de réflexion en groupes, afin de libérer l'expression et de les rassurer.
Support / dispositif	Lors d'un travail sur un support écrit ou oral, laisser aux élèves quelques minutes (environ 5min) pour travailler en binômes sur leurs hypothèses et comparer leurs idées. Puis mettre les idées de la

	<p>classe en commun.</p> <p>NB : répartition des élèves dans la classe d'après un plan de classe → souvent un élève moteur + un élève plus réservé = principe de tutorat</p> <p>Faire travailler les élèves en groupes pour la préparation des tâches orales afin de partager leurs idées et de se préparer avant leur présentation.</p>
Effets observables	<p><u>Les plus :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - des élèves qui osent davantage s'exprimer, qui prennent la parole plus facilement car leur idée a été validée par un pair - canalisation de bavardages possibles après l'écoute d'un document par exemple : les élèves ont un temps accordé spécifiquement pour dialoguer sur ce document <p><u>Les moins :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - dans les binômes formés, l'élève qui prend la parole reste encore trop souvent celui qui a déjà confiance en lui - des risques, dans ce type de travaux, que les élèves parlent en français si les consignes ne sont pas assez claires ou que les élèves n'ont pas les outils nécessaires pour travailler en langue-cible.

Ce dispositif reste très favorable à la communication entre élèves, puisqu'elle leur laisse doublement le loisir d'interagir : d'abord de façon plus « confidentielle », dans la sécurité du binôme, puis devant la classe entière, en comparant leurs idées. Ce procédé peut sembler quelque peu chronophage au premier abord, mais il s'avère très judicieux avec des élèves craignant de se tromper. En revanche, il convient de cadrer très clairement ce genre d'activité, au lieu de quoi il est possible que les élèves discutent en français pendant cette phase, voire de tout autre chose que le cours.

C'est pourquoi il convient toujours, dans ce type d'activité, mais également dans tout type d'activité proposée en classe, de donner un cadre clair et précis, et des directives qui le sont tout autant.

1.3- Autonomiser et responsabiliser les élèves

Afin de donner aux élèves un aperçu concret de ce que représentait leur participation orale en classe, et leur permettre de prendre conscience à la fois de la qualité et de la quantité de leur participation, j'ai mis en place une combinaison de deux procédés : une fiche d'auto-évaluation à remplir deux fois dans le trimestre (une première fois au milieu du trimestre, et une deuxième fois en fin de trimestre), ainsi qu'une fiche de suivi de la participation orale en classe.

a- La fiche de participation et l'élève responsable

Celle-ci avait pour but de donner aux élèves une visibilité quant à la quantité de leur participation en classe. A chaque cours, un élève était désigné responsable de la feuille de participation, et était chargé de marquer la participation de ses camarades par une barre lors de chaque prise de parole. La fiche se présentait très simplement comme une liste des élèves de la classe, avec plusieurs colonnes (environ huit), une pour chaque séance. Lors de chaque séance, l'élève responsable devait cocher la participation de ses camarades⁹.

Hypothèse de départ	Les élèves s'autonomisent et prennent plus facilement la parole en étant conscients de la quantité de leur participation
Support / dispositif	Un élève est responsable de la fiche <ul style="list-style-type: none"> - note avec des barres la participation de ses camarades - lorsqu'il s'aperçoit que certains n'ont pas ou peu participé : les interroge ou leur fait signe qu'ils doivent parler : rôle moteur de l'élève

⁹ Annexe n°3: fiche de participation

	responsable
Effets observables	<p><u>Les plus :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - effets très positifs sur la motivation des élèves pour la prise en charge de la fiche : plusieurs élèves volontaires avant même la traditionnelle question « Is there a volunteer to be in charge of the participation today ? » - élèves motivés à participer par l'assurance que leur intervention sera notée par leur camarade = motivation extrinsèque - pour le professeur : meilleure visibilité de la participation pour pouvoir encourager les élèves ayant peu osé participer / les élèves ayant fait beaucoup d'efforts → vérification de la fiche après chaque séance = le système de barres donne une bonne visibilité. - pour les élèves les plus actifs = bonne poursuite de la participation + création d'énoncés plus complexes en corrigeant / aidant leurs camarades ; pour les élèves participant moins avant le dispositif : augmentation de la participation pour de courts énoncés / donner un mot / répéter un énoncé → tremplin pour les élèves en difficultés <p>Visibilité sur la fiche : au cours des 8 dernières séances, seuls 4 élèves n'ont pas du tout participé + environ la moitié de la classe a participé au moins deux fois.</p> <p><u>Les moins :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - des élèves se retournent vers le responsable de la fiche pour réclamer une barre → bavardages ou interruptions liées

	<ul style="list-style-type: none"> - certains élèves se contentent de donner ou répéter un mot afin d'avoir une barre - difficulté de certains élèves à mener de front la responsabilité de la fiche et à suivre correctement le cours - certains élèves (trois environ) n'ont pas amélioré leur participation : très timide, cette motivation ne leur suffisait pas
--	---

La fiche de participation et le fait de désigner un élève responsable sont un bon moyen de rendre les élèves plus autonomes et de leur donner un plus grand rôle dans la classe : certains se montrent sous un jour différent, en prenant très à cœur leur rôle moteur et en aidant leurs camarades. Cependant, cette motivation extrinsèque reste limitée si les élèves n'ont d'autre motivation que de voir une barre supplémentaire accolée à leur nom. Ils pensent alors seulement à leur résultat individuel, sans doute espèrent-ils une « bonne note » (bien que je n'aie pas mentionné de note liée) et ne s'intéressent alors pas à ce qu'ils apportent aux autres et au cours mais seulement à la performance d'un instant.

b- La fiche d'auto-évaluation

Il s'agissait d'une fiche critériée¹⁰ dans laquelle les élèves devaient s'attribuer une note pour chaque critère. Ceux-ci se déclinaient en quantité de participation ; qualité de participation, c'est-à-dire capacité à s'exprimer avec des phrases complètes, en anglais ; capacité à écouter les autres afin de construire ensemble le cours, c'est-à-dire pouvoir répéter l'énoncé d'un camarade, le compléter, le rectifier ou le modifier ; et enfin savoir-être, à savoir le comportement général de l'élève pendant les séances. Pour chaque critère, plusieurs notes étaient proposées, et les élèves devaient entourer celle qui leur semblait le plus correspondre à leur travail en classe pendant la période qui venait de s'écouler.

Hypothèse de départ	Si les élèves prennent conscience de ce qui est attendu d'eux pendant le cours, ils peuvent situer leurs points forts et leurs
---------------------	--

¹⁰ Annexe n°4 : fiche d'auto-évaluation

	points faibles, et ainsi améliorer à la fois la qualité et la quantité de leur participation, ainsi que leur savoir-être en classe.
Support / dispositif	<p>Fiche d'auto-évaluation à remplir deux fois par trimestre (à mi-trimestre puis en fin de trimestre) afin d'observer les progrès faits → une note sur 10 pour chaque auto-évaluation</p> <p>Lecture des différents critères en classe entière et reformulation de chacun des critères avec des exemples donnés par les élèves.</p> <p>Une dizaine de minutes à la fin d'un cours pour la remplir. Ils peuvent poser des questions plus précises sur chacun des critères.</p> <p>Analyse de l'auto-évaluation par le professeur et rectification si écarts avec le travail observé en classe. Commentaires pour expliquer les modifications / apporter des encouragements / confirmer une bonne auto-évaluation → toujours un commentaire positif = donner confiance aux élèves</p>
Effets observables	<p><u>Les plus :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - le plus souvent, élèves qui s'évaluent avec cohérence et honnêteté; assez peu de changements dans les notes, seulement quelques commentaires, surtout pour l'auto-évaluation de mi-trimestre → pour progresser / rectifier le tir / s'améliorer d'ici à la fin de la période <p>Sur l'ensemble de la classe = seulement 6 notes modifiées sur 23 élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - prise de conscience sur le fait que la participation n'est pas qu'une question de quantité mais aussi de qualité → motiver les élèves à mieux structurer leurs énoncés et ne pas se contenter de lancer un mot, une idée sans réfléchir et sans lever la main - permet au professeur d'analyser les représentations de soi des élèves afin de mieux les appréhender : sur-

	<p>notation / sous-notation, élèves manquant de confiance en eux / ne se rendant pas compte de la gêne occasionnée par leurs bavardages / pensant que lancer des idées sans structuration pouvait suffire...</p> <ul style="list-style-type: none"> - efforts faits par les élèves pour s'auto-évaluer correctement (soucieux de bien faire : souvent des questions pendant la phase d'auto-évaluation en classe) → demandent assentiment du professeur → dans ces moments : intéressant de leur demander de verbaliser ce que eux pensent de leurs performances ; permet aux élèves de verbaliser eux-mêmes leurs difficultés et leurs progrès <p><u>Les moins</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - malgré des efforts dans l'objectivité de la notation, surtout pour les élèves qui surestiment leur participation, les élèves avec le moins de confiance en eux persistent à se sous-noter.
--	--

La fiche d'auto-évaluation a réellement eu des effets positifs sur la perception de soi des élèves, et j'ai été agréablement surprise de constater que celle-ci s'est affinée au fur et à mesure des évaluations. Cependant, cette motivation à moyen terme reste très ponctuelle et n'est donc pas toujours à l'esprit des élèves dans le travail en classe de tous les jours. Aussi, il est arrivé notamment que certains élèves persistent à ne pas respecter les tours de paroles : l'individuel prend encore le pas sur le collectif. Par ailleurs, certains élèves qui pensent ne pas être capables de participer ne sont pas plus motivés par cette fiche : ils sont conscients de leurs difficultés lorsqu'ils se notent et ne s'attribuent pas de bons résultats, mais agissent assez peu sur cette situation pour la modifier, probablement parce qu'ils pensent ne pas être capables de s'exprimer en classe.

1.4- Mise en place de situation de coopération réelles

a- Travail de groupe et information gap

J'ai voulu tenter, afin d'aller vers plus d'interaction entre les élèves, de les faire travailler sur un document en petits groupes afin de permettre par la suite une mise en commun du travail effectué. Pour cela, j'ai choisi, en travaillant par exemple sur des documents écrits, de partager le travail entre plusieurs groupes d'élèves, pour en venir ensuite à une mise en commun du travail effectué : la compréhension totale du document dépend de la bonne implication de tous dans le travail, mais aussi du besoin des autres pour pouvoir comprendre le texte.

Hypothèse de départ	Partager le travail entre différents groupes de travail permet une situation d'interaction entre les élèves lors de la phase de recherche et lors de la phase de mise en commun. Le déficit informationnel induit la curiosité des élèves et éveille leur intérêt pour la tâche à accomplir.
Support / dispositif	Lors de l'étude d'un document, après un travail préalable sur sa nature et sa thématique, mise en groupes d'environ 3-4 élèves et distribution de paragraphes différents à chaque groupe avec des éléments spécifiques à rechercher dans chacune de leur partie. Puis mise en commun en classe entière, chaque groupe faisant un compte rendu de sa partie afin que tous puissent remplir le tableau.
Effets observables	<p>Les plus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - bonne implication de la majorité des élèves dans le travail de groupe lui-même : le fait d'avoir des éléments précis à rechercher dans le texte motive les élèves (ils savent qu'ils sont les seuls à devoir trouver cette information et devront la donner à l'ensemble de la classe) = responsabilisation des élèves - intérêt éveillé des élèves dans la phase de mise en commun = besoin des autres pour remplir le tableau

	<p style="text-align: center;">→ <i>information gap</i></p> <p>Les moins :</p> <ul style="list-style-type: none"> - longueurs dans la mise en commun → nécessité d'être plus précis et concis dans cette phase (remplissage du tableau par les élèves à l'aide des TICE sur un tableau à l'ordinateur, par exemple) - parfois des difficultés de certains groupes à trouver les informations requises <ul style="list-style-type: none"> → nécessité d'avoir des groupes hétérogènes, avec des niveaux différents, pour ne pas avoir un problème de gestion des groupes ayant fini le travail très rapidement ou au contraire ayant des difficultés à accomplir la tâche → ou nécessité de cibler les passages choisis sur des groupes précis en fonction du niveau connu des élèves (éléments plus ou moins difficiles à chercher)
--	---

b- Une démarche de projet pour une vraie coopération

Nous nous sommes proposées, avec une collègue d'anglais, de mener une séquence pédagogique sous forme de démarche de projet ayant pour thématique les addictions chez les adolescents. Ce thème s'accordait à la fois très bien avec les problématiques et enjeux que connaît le monde anglophone (*binge-drinking*, addictions à des drogues telles que le cannabis mais aussi des drogues dites « dures » comme la méthamphétamine, particulièrement aux Etats-Unis) et des problèmes beaucoup plus proches des élèves, à savoir une grande consommation de cannabis parmi les élèves du lycée, remarquée par plusieurs professeurs et par les surveillants du lycée. Nous fait le choix d'attaquer ce problème sous l'angle d'une séquence visant à la fois à la prévention des élèves mais aussi et surtout à la création d'une campagne de prévention par les élèves, pour les élèves. La tâche finale consistait à créer une affiche de prévention sur un risque spécifique lié à la consommation d'alcool ou de cannabis et à la présenter au reste de la classe en tant qu'association de prévention des addictions chez les adolescents.

Les élèves de Seconde ont donc été placés dans une situation authentique de création, et ont été menés à collaborer dans un but plus large qu'une simple tâche finale : une implication dans la vie du lycée, avec la prévention de leurs camarades, et avec un résultat visible par l'ensemble du lycée.

Hypothèse de départ	La démarche de projet permet une plus grande implication des élèves, et favorise en conséquence la coopération au sein de la classe et donc la communication en langue-cible dans l'optique d'une création personnelle et à large portée.
Support / dispositif	Une séquence pédagogique menée par plusieurs classes de Seconde : activités de réception + d'expression sur des supports informationnels et de prévention sur les drogues et l'alcool dans le monde anglophone, puis création d'une campagne de prévention en groupes. Chaque groupe = une thématique et une problématique précises en lien avec la consommation d'alcool ou de cannabis.
Effets observables	Des effets sur les conceptions des élèves sur les drogues : <ul style="list-style-type: none"> - questions posées avant et après la séquence = questionnaire sur les conduites addictives en début de séquence¹¹ puis expression orale en interaction sur les conceptions des élèves sur les drogues et ce qu'ils avaient appris en fin de séquence → beaucoup avaient déjà des connaissances sur les risques, mais certains des dangers n'étaient pas connus des élèves avant - intérêt des élèves pour un sujet qui les touche particulièrement et vus d'une manière différente = au travers du prisme de la culture anglophone → nombreuses références culturelles que peuvent connaître les élèves, au travers des films, séries... auxquels ils ont souvent accès grâce à la culture populaire

¹¹ Annexe n°5: questionnaire de la NCADD

	<p>Application et implication des élèves dans les travaux de groupes pour la préparation de la tâche finale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilisation des éléments vus en cours pour s'aider + apports personnels et grande créativité (au vu des brouillons des affiches, supports de la tâche finale, non rendue à l'heure actuelle) → un travail progressif = information → réflexion → appropriation de cette réflexion → création personnelle - élèves mis dans une situation de communication réelle et plausible. - Elèves mis à contribution dans la vie du lycée = rayonnement au-delà de la classe d'anglais, donc challenge à relever → soin particulier apporté aux productions
--	---

2- Prise de recul, pistes de remédiation et prolongement

Cette analyse des dispositifs pédagogiques mis en place et la comparaison entre l'objectif que j'espérais voir aboutir et le résultat obtenu dans les faits m'a permis de faire le point sur mes pratiques, de sorte à voir se dégager des constats positifs et d'autres à revoir. Ainsi, si certains dispositifs sont allés dans le sens d'une participation plus cadrée et mieux définie des élèves, en leur donnant plus de responsabilités tout en guidant leurs interactions avec une structure précise, plusieurs d'entre eux seraient encore à préciser et à améliorer : le travail de groupe, notamment, mériterait une analyse plus approfondie. En effet, il s'est avéré assez complexe de cadrer ces travaux, de faire en sorte que les élèves poursuivent la communication en anglais au sein de petits groupes, que chacun accomplisse le travail demandé et ne profite pas de ces moments d'autonomie pour laisser leurs camarades effectuer le travail. Par la suite, il fallait veiller à ce que la mise en commun ne devienne pas un moment fastidieux pour l'ensemble de la classe et qu'il soit bénéfique à tous. Bien que j'aie tenté d'introduire toujours un *information gap* lors des exercices afin de motiver les élèves et de leur donner un défi à relever, la partie de mise en commun s'est avérée assez répétitive, et l'attention des élèves diminuait

au fur et à mesure de l'avancement de la séance. Pour remédier à cela, on pourrait songer à mettre en place un dispositif plus poussé de travail de recherche avec déficit informationnel : le *Jigsaw teaching*, ou classe-puzzle. Ce système permettrait dans chaque groupe qu'un élève ait un rôle bien spécifique, ce qui implique l'ensemble des élèves du groupe d'une manière ou d'une autre ; l'implication est renforcée par une phase de mise en commun des idées en groupes de spécialistes avant un retour de ces spécialistes dans leur groupe de départ : ceci permet aux élèves de confronter leurs idées et d'apporter des informations complémentaires à leur groupe de départ. Ainsi, chaque élève se sent impliqué dans la tâche et la mise en commun est facilitée par le travail intermédiaire dans lequel les élèves peuvent rassembler davantage d'informations.

Par ailleurs, grâce à un regard critique sur mes pratiques et la lumière de mes lectures de la littérature pédagogique, j'ai pu affiner mes réflexions sur ma pratique, particulièrement afin de mieux cerner les éléments freinant l'interaction entre élèves dans la classe et la fluidité de la communication en général. Ces deux étapes m'ont permis de mieux percevoir le rôle du professeur dans la classe de langues, sa place dans les apprentissages, pour m'amener à davantage m'effacer au profit de la parole des élèves. La réflexion sur l'étayage et la mise en activité des élèves par les consignes, constituant l'autre volet de ma travail, a contribué à l'amélioration de cette communication puisqu'en précisant davantage mes attentes, en menant davantage les élèves à participer à cet étayage et en diminuant mon temps de parole par des techniques telles que la communication non verbale, j'ai pu donner une plus grande place aux élèves et les aider de façon plus efficace.

Si mon objectif de départ était de tenter de comprendre comment mettre des élèves volontaires et dynamiques dans une situation de communication viable pour la classe, en évitant les bavardages et en favorisant une diffusion large et homogène de la parole dans la classe, le fait de m'interroger sur les causes pouvant mettre à mal la communication dans la classe m'a rapidement menée à me pencher sur le rôle du professeur dans ces échanges : à la fois en tant que concepteur de consignes, et donc de chef d'orchestre à l'origine des productions des élèves, et à la fois dans son rôle au sein de la classe, et l'effacement nécessaire dont il doit faire preuve pour mieux lancer l'expression des élèves.

Si certains des dispositifs mis en place ont porté leurs fruits et mené à une évolution favorable des interactions, les observations plus négatives me permettront de revenir sur ces dispositifs afin d'en tirer des conclusions sur les aspects à améliorer, et de m'en inspirer pour la suite de ma carrière. Une réflexion plus approfondie sur le travail de groupe, par exemple, doit être menée afin de mieux en comprendre les enjeux et de mieux exploiter les possibilités offertes par ce type de travail, afin d'en tirer davantage de bénéfices pour les élèves en termes de communication et d'apports à la fois culturels et linguistiques.

Conclusion

Si cette année en tant que professeur stagiaire m'a permis de confronter la théorie acquise au cours de ma formation à la réalité du concret, le mémoire professionnel m'a quant à lui permis de prendre du recul sur ce concret, de réfléchir sur mes pratiques professionnelles, les interroger et les remettre en question afin d'améliorer mon enseignement.

Ainsi, à partir du constat d'un problème dans ma formulation des consignes et dans ma gestion des interactions dans la classe, dont je ressentais les conséquences dans les bavardages, problèmes d'attention des élèves dans une classe très dynamique dans l'ensemble, j'ai pu comprendre les enjeux de ces deux aspects de l'enseignement de l'anglais, et percevoir mieux dans quelle mesure je pouvais agir dans mon enseignement. Le va-et-vient entre l'analyse de mes pratiques pédagogiques et mes différentes lectures m'ont permis de réfléchir à des leviers concrets pour améliorer mon travail. Bien que certains dispositifs que j'ai souhaité mettre en place aient des limites, j'ai pu noter une nette amélioration de mes pratiques grâce à toute cette réflexion, amélioration visible à la fois dans une meilleure aisance dans la classe de ma part, et dans une meilleure participation des élèves (plus abondante, plus riche et pertinente).

Le sentiment d'achever cette expérience enrichie de nouveaux savoir-faire et de nouvelles perspectives m'a donné l'envie d'aller plus loin dans mes recherches sur la question. Développer la communication en anglais par les élèves dans la classe peut être envisagé sous d'autres aspects par exemple. Les consignes fournissent également en soi un objet d'analyse extrêmement riche que je n'ai pas pu me permettre de couvrir entièrement dans ce mémoire professionnel. Des formations futures tout au long de mes prochaines expériences en tant qu'enseignante me permettront de remettre toujours mes pratiques en perspective et me permettre de réfléchir sur la conception de séquences enrichies de nouveaux dispositifs visant à l'expression des élèves.

Bibliographie

Bouche, G. (2010, Septembre - Octobre). Apprendre à élaborer des consignes. *Cahiers pédagogiques*, n°483.

Circurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*.

Coupeil, J.-L., & Séchet, Y. (2012, Février). Les consignes, dès la maternelle. *Cahiers Pédagogiques*, n°495, p. 21.

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, enseigner, évaluer)* (éd. Didier). Paris.

Delmote, G. (s.d.). *L'oral en situation d'interaction*. Consulté le Avril 24, 2015, sur Primlangues: <http://www.primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/loral-en-situation-dinteraction>

Guérin, V. (2013). *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer, respecter, coopérer*. Lyon: Chronique sociale.

Henniqueau-Mary, C., & Thouin, D. (2010, Septembre - Octobre). On croit bien faire, mais... *Cahiers pédagogiques*, n°483, p. 11.

Julié, K., & Perrot, L. (2008). *Enseigner l'anglais (Mise en oeuvre du CECRL, Pédagogie actionnelle, Pratiques de classe, Usage des TICE)*. Paris: Hachette Education.

Nguyen, J., & Semanaz, Y. (2010, Septembre-Octobre). Cogito, lecteur de consignes sum ! *Cahiers pédagogiques*, n°483.

Mager, R. (2005). *Comment définir des objectifs pédagogiques* (éd. Dunod). Paris, France.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche. (2010, Avril 29). Programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères en classe de Seconde générale

et technologique

Staquet, C. (2007). *Une classe qui coopère : pourquoi ? comment ?* Lyon: Chronique sociale.

Toczek-Cappelle, M.-C. (2003). La coopération en classe : quels dispositifs ? Perspective psychosociale. Dans E. Auriac-Peyronnet, *Je parle, tu parles, nous apprenons* (p. Chapitre 3). Boeck Supérieur.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens.

Zakhartchouk, J.-M. (2010, Octobre-Novembre). Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre. *Cahiers pédagogiques*, n°483.

Annexes

Annexe 1 : Contrat d'objectifs

Mme Severac



académie
Grenoble

MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA VIE ASSOCIATIVE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Contrat Objectifs 2012 - 2016

Entre

Le LPO LYCEE DES METIERS PABLO NERUDA à ST MARTIN D HERES représenté par son chef d'établissement et autorisé par délibération du conseil d'administration

Et

le Recteur de l'académie de Grenoble,

il est convenu qu'ont été validés :

1 - Le diagnostic de l'établissement :

1/ Les points forts:
La fusion des deux lycées Henri Fabre et Pablo Neruda en un lycée polyvalent a atteint les objectifs fixés : la mutualisation des projets pédagogiques et l'intégration progressive des élèves de la SEP dans tous les dispositifs ouverts aux classes du lycée général. L'établissement a été entièrement rénové, de ce fait, son image a été réhabilitée, les familles du secteur ne cherchent plus à éviter le lycée. L'offre de formation est riche et variée (Baccalauréat général et technologique, certificat d'aptitude professionnel, baccalauréat professionnel, brevet de technicien supérieur) et permet à chacun de trouver le parcours correspondant à ses centres d'intérêt et à son projet professionnel.

2/ Les points faibles:
La grande hétérogénéité du secteur de recrutement, sur le plan socio-professionnel, induit des difficultés dans le traitement de cette hétérogénéité en classe de seconde et notamment dans le cadre de l'orientation : le taux de redoublement à l'issue de la seconde (12%) est supérieur aux moyennes académiques et départementales. Se pose également le problème de la gestion des classes de la SEP dont les effectifs sont passés de 24 élèves à 30, avec un public presque exclusivement masculin et des comportements parfois incivils avec les adultes.

2 - Les objectifs opérationnels:

- 1/ Permettre aux élèves de faire de véritables choix d'orientation.
- 2/ Favoriser l'ambition à hauteur de chaque élève.
- 3/ Inscrire les actions de prévention dans le cadre de l'enseignement.

1 / 3

Les stratégies pour les atteindre:

- Mettre en place des entretiens individuels avec l'élève et sa famille dès le premier trimestre(niveau seconde).
- Développer le partenariat avec les Universités.
- Impliquer davantage les professeurs principaux dans la préparation à la journée du lycéen.
- Développer les passerelles entre les filières de l'enseignement général ou technologique et l'enseignement professionnel afin de réduire les sorties du système scolaire.
- Multiplier les ministages à destination des collégiens pour découvrir les formations professionnelles.
- Ouvrir davantage de perspectives postbac aux élèves de série professionnelle.
- Elever le niveau des élèves en mettant en place des préparations spécifiques à certains concours.
- Accroître la culture générale des élèves en s'appuyant sur les partenariats locaux (MC2, Hexagone de Meylan, théâtre de l'heure bleue), des dispositifs spécifiques(lycéens au cinéma, à l'opéra, mon ciné), des conférences en histoire de l'art.
- Développer l'ouverture à l'international (stages à l'étranger).
- Dynamiser de la vie lycéenne au travers du CESC et du CVL.
- Mettre en place davantage d'actions de prévention dans le cadre de la politique de la ville en lien avec les associations locales.

3 - Les indicateurs retenus:

Indicateurs retenus	Valeur de départ 2012/2013	Valeur cible 2015/2016
Taux de redoublement en classe de seconde	11.9	8
Nombre d'élèves présentant des concours(entrée IEP Grenoble, Concours Général, Olympiades de mathématiques, des Métiers...)	19	25
Nombre d'exclusions temporaires	80	50
Nombre d'élèves de baccalauréat professionnel poursuivant en STS	5	10

En conséquence de quoi, le recteur s'engage à soutenir les actions retenues dans les conditions précisées en annexe 1.

L'établissement s'engage à fournir, à la fin de chaque année scolaire, un compte-rendu synthétique de la mise en oeuvre du présent contrat.

Sont listées en annexe 2 les actions envisagées par l'établissement ainsi que les actions soutenues dans le cadre de ce contrat.

Annexe 2 : Sondage cours d'anglais

En cours d'anglais, vous sentez-vous à l'aise pour prendre la parole ?	tout à fait	assez en général	moyennement	assez peu	très peu
Pensez-vous qu'il vous serait possible de participer davantage à l'oral ?	tout à fait	assez en général	moyennement	assez peu	très peu
Trouvez vous les thématiques abordées jusqu'à présent	très intéressantes	intéressantes	sans avis	plutôt pas intéressantes	inintéressantes
Comprenez-vous facilement les notions abordées (vocabulaire, grammaire, documents...)	tout à fait	assez en général	moyennement	assez peu	très peu
Pouvez-vous facilement demander de l'aide quand vous rencontrez une difficulté ?	tout à fait	assez en général	moyennement	assez peu	très peu
Trouvez-vous les notions abordées	très (trop) faciles	faciles	d'un niveau de difficulté correct	difficiles	très (trop) difficiles

Précisions :

Annexe 3 : Fiche de participation

2D

	6/04	9/04	10/04				
D A-	Abs	Abs	Γ				
E H	Π	□	I				
E C		I					
G C	Π	Γ	I				
G A	Γ	∅Γ					
G D	Γ	Γ	I				
H/ M	□	Π	I				
K S		I	I				
L B							
L R	Abs	Abs	Γ				
L S		Γ	I				
M N	Π	I					
M/ Th	Γ	Π	Π				
M Jj		Γ	I				
M C			I				
P/ Z	∅	Γ	Π				
P/ Y	Abs	Abs	Γ				
R/ Jc	I	Γ	Γ				
S M		Π	□				
S C	Π	∅	Γ				
V M	Π	Π	□				
W A							
Y N							

Annexe 4 : Fiche d'auto-évaluation

NOM :

AUTOÉVALUATION

DATE :

<p>Quantité de participation en classe = je prends la parole pendant le cours</p>	<p>0 – 1 – 2</p>
<p>Qualité de la participation = je m'exprime en anglais = je suis capable d'élaborer des énoncés, de structurer mes interventions = je réutilise les structures apprises en cours = je suis capable de m'auto-corriger</p>	<p>0 – 1 – 2 – 3</p>
<p>Interaction = je suis capable de répéter l'énoncé d'un camarade = je suis capable de corriger quelqu'un = je suis capable de rebondir sur l'idée de quelqu'un</p>	<p>0 – 1 – 2 – 3</p>
<p>Savoir-être = je respecte les tours de parole (j'attends qu'on me donne la parole en levant la main) = je suis attentif = je m'exprime de façon claire</p>	<p>0 – 1 – 2</p>
<p>TOTAL</p>	<p>/10</p>
<p>REMARQUES PROFESSEUR</p>	

Annexe 5 : questionnaire du NCADD



How Are Alcohol and Drugs Affecting Your Life?

Are you a teen concerned about your use – abuse – of alcohol and other drugs in your life? By answering the following 20 questions, you may be able to determine if you or someone you know is at risk of alcohol and/or drug dependence and in need of immediate assistance.

DIRECTIONS: The following questions are a self-test to help you review the role that alcohol and drugs play in your life. Please read each question carefully.

When preparing each response, take into consideration your actions over the course of the past 12 months.

Yes or No: Decide whether your answer is YES or NO and then check the appropriate space. **Please be sure to answer every question.**

NCADD Self-Test for Teenagers:

- | | | |
|---|---------------------------|--------------------------|
| 1. Do you use alcohol or other drugs to build self-confidence? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 2. Do you ever drink or get high immediately after you have a problem at home or at school? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 3. Have you ever missed school due to alcohol or other drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 4. Does it bother you if someone says that you use too much alcohol or other drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 5. Have you started hanging out with a heavy drinking or drug using crowd? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 6. Are alcohol and/or other drugs affecting your reputation? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 7. Do you feel guilty or bummed out after using alcohol or other drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 8. Do you feel more at ease on a date when drinking or using other drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 9. Have you gotten into trouble at home for using alcohol or other drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 10. Do you borrow money or "do without" other things to buy alcohol and other drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 11. Do you feel a sense of power when you use alcohol or other drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 12. Have you lost friends since you started using alcohol or other drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 13. Do your friends use "less" alcohol and/or other drugs than you do? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 14. Do you drink or use other drugs until your supply is all gone? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 15. Do you ever wake up and wonder what happened the night before? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 16. Have you ever been busted or hospitalized due to alcohol or use of illicit drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 17. Do you "turn off" any studies or lectures about alcohol or illicit drug use? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 18. Do you think you have a problem with alcohol or other drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 19. Has there ever been someone in your family with a drinking or other drug problem? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 20. Could you have a problem with alcohol or other drugs? | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |

Your Self-Test Score:

Understanding Your Score: A "no" response is scored as 0, and a "yes" response is scored as 1. The score above reflects the total number of questions that were answered "yes".

0-2: May not be an immediate problem. Continue to Monitor

3-5: You may be at risk for developing alcoholism and/or drug dependence. You should consider arranging a personal meeting with a professional who has experience in the evaluation of alcohol and drug problems. You should consider contacting the NCADD affiliate office nearest to you. A representative will be happy to assist you in the scheduling of a professional evaluation.

>5: You should seek professional help immediately. You may have a serious level of alcohol and/or drug related problems requiring immediate attention and possible treatment. You should seek professional guidance. You should contact the NCADD affiliate office nearest to you. A representative will be happy to assist you in the scheduling of a professional evaluation.

Résumé

Ce mémoire est centré sur la mise en interaction des élèves au sein de la classe d'anglais. Il est construit autour de deux grands axes : la formulation des consignes comme étape préalable à la mise en action des élèves, puis sur les leviers sur lesquels le professeur peut s'appuyer pour favoriser la communication entre élèves. Le but était de mener la classe de Seconde sur laquelle se centre ce travail à une interaction entre élèves tout en anglais et un effacement du professeur dans les échanges.

This essay is focused on students' interaction in the English class. It develops two main approaches: the instructions (their wording and the way they are given to the pupils) as a necessary step to students' activity, then the different tools the teacher can use to stimulate pupils' communication. The purpose was to make the pupils from Seconde class, who were the target of this experiment, interact entirely in English and to reduce the teacher's role in these interactions.

Mots-clés

Anglais – Langues vivantes étrangères – Communication – Interaction en langue cible – Consigne – Etayage – Perspective actionnelle – Approche communicative – Classe de Seconde – Modes de regroupement – Communication Non Verbale