Le guidage de l'enseignant et son impact en classe d'anglais

Marine Taverna

▶ **To cite this version:**

Marine Taverna. Le guidage de l'enseignant et son impact en classe d'anglais. Education. 2015. dumas-01262401

HAL Id: dumas-01262401

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262401

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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2014-2015

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation second degré

Le guidage de l'enseignant et son impact en classe d'anglais

Présenté par : Taverna Marine

Mémoire encadré par : M. Alain Girault

Sommaire

INTRODUCTION.....3
1. **Le contexte d'enseignement**.....4

1.1.Présentation de l'établissement.....4
1.2. Le projet d'établissement.....5
1.3. La classe cible.....6
1.4. Difficultés rencontrées.....7

2. **Pistes à explorer**.....7

2.1. La communication au cœur des apprentissages.....8
2.1.1. L'ancrage dans la perspective actionnelle.....8
2.1.2. Perspective actionnelle : place des élèves et de l'enseignant….9
2.1.3. L'approche par la tâche.....12
2.2. Eléments à prendre en compte pour instaurer un cadre propice aux interactions.....13
2.2.1. Le climat de la classe.....13
2.2.2. Prendre en compte les besoins des élèves et leur individualité.....15
2.2.3. Limites du cadre de la classe.....16
2.3. Utiliser des outils pour favoriser les échanges.....17
2.3.1. Développer la communication non verbale.....17
2.3.2. Dans quelle mesure peut-on proposer des guidages efficaces ?.....18
2.3.3. Responsabiliser les élèves pour développer leur autonomie : déléguer pour s'effacer.....20

3. **Démarche personnelle et expérimentations**.....22

3.1. Travailler les consignes et leur mise en œuvre.....23
3.1.1. La formulation des consignes.....23
3.1.2. Supports et présentation des consignes.....24
3.1.3. Différents profils d'élèves.....26
3.2. Avoir recours à la communication non verbale.....28
3.2.1. Les gestes et le regard.....28
3.2.2. Les déplacements dans l'espace.....30
3.2.3. Les aides visuelles.....31
3.3. Laisser place à la parole de l'élève.....33
3.3.1. « Le silence de l'enseignant » (Arnaud, 2008) 33
3.3.2. Responsabiliser davantage les élèves.....34
3.3.3. Reconsidérer le guidage ? 36

CONCLUSION 37
BIBLIOGRAPHIE.....39
TABLE DES ANNEXES.....41
RESUME.....44

INTRODUCTION

Mes premiers pas en tant qu'enseignante d'anglais m'ont amené à me poser beaucoup de questions sur ma place, mon rôle et ma relation avec les élèves. Avant de débuter dans le métier, je n'avais pas anticipé toutes les difficultés auxquelles je serais confrontée, ni même toutes les responsabilités qui allaient m'être confiées. L'une des missions premières d'un enseignant est de développer l'autonomie des élèves pour aider ces derniers à devenir des citoyens responsables, capables d'appréhender le monde avec un regard critique éclairé et avisé. Je me suis vite rendu compte que pour atteindre cet objectif, il fallait faire des choix pédagogiques judicieux, trouver un équilibre dans la façon de concevoir les apprentissages entre apports de l'enseignant et activités des élèves. En classe de langue, il est en effet primordial que les élèves puissent s'exprimer et communiquer les uns avec les autres comme le rappelle le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) : les élèves sont considérés comme des « acteurs sociaux » qui doivent développer « un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (2005, p. 15). L'enseignant doit leur laisser suffisamment de place pour permettre les interactions, tout en veillant à inscrire ces échanges dans un cadre bien déterminé pour optimiser les apprentissages. Il est nécessaire d'accorder une place centrale à la parole de l'élève. Ma principale question a été de savoir comment favoriser les interactions orales entre élèves au sein de la classe. Il m'a fallu réfléchir aux différentes situations de communication possibles et aux rôles précis qu'avaient à jouer l'enseignant d'une part et les élèves de l'autre. Pour interagir, les élèves ont besoin de se sentir en confiance et il faut être en mesure de leur proposer une forme de guidage adaptée pour les accompagner dans leurs productions. L'une des difficultés pour l'enseignant est de se positionner dans le processus d'apprentissage, notamment lors de ces moments d'échanges. Définir des moyens pour favoriser les interactions et trouver ma place lors de ces phases a été au cœur de ma réflexion.

Une analyse du contexte d'enseignement sera proposée en premier lieu afin de déterminer les enjeux présents pour les élèves en question. Dans une

deuxième partie, nous mentionnerons quelques théories et travaux réalisés en ce qui concerne les interactions en classe de langue et les questions qui y sont liées. Nous aurons ainsi un aperçu des paramètres et outils à considérer pour nourrir notre réflexion. La dernière partie de ce mémoire sera consacrée à l'analyse des différentes expérimentations que j'ai pu mettre en place pour tenter de développer les interactions entre élèves et ainsi trouver ma place au sein de ce groupe classe composé d'acteurs sociaux.

1. Le contexte d'enseignement

1.1. Présentation de l'établissement

L'établissement en question est un collège situé dans l'académie de Grenoble, à une dizaine de kilomètres de cette ville. Il est entouré de montagnes, ce qui procure un cadre particulièrement agréable.

Il s'agit d'un collège qui ne présente pas de difficultés majeures ; le public est issu de familles favorisées dans l'ensemble. Les élèves scolarisés dans cet établissement respectent plutôt bien les règles de vie et se montrent soucieux de leur réussite. L'établissement est récent (inauguré en 2003). Il est bien aménagé avec des équipements adaptés L'établissement comporte également un gymnase accessible directement par les élèves.

Le collège est construit en longueur : les salles sont réparties sur un rez-de-chaussée et un étage. Les locaux comptent un CDI, une salle informatique, des salles de sciences, de technologie et d'arts plastiques. Les salles de classe sont bien équipées avec un ordinateur et un vidéoprojecteur (ou rétroprojecteur), ce qui permet d'intégrer les nouvelles technologies dans les apprentissages. Les élèves peuvent également profiter d'une petite salle regroupant 5 ordinateurs. En plus de l'accès au CDI dont ils bénéficient, cela leur permet d'effectuer facilement des recherches au sein du collège. Ils peuvent récolter des informations de manière autonome.

Les élèves disposent d'une salle pour se divertir lors des pauses et d'une grande cour de récréation. Nous pouvons noter une particularité de ce collège qui est que chaque classe est désignée par un nom d'arbre.

Le collège accueille les élèves venant des écoles alentours. Ces élèves sont

issus de familles favorisées. Les parents sont notamment très impliqués dans la scolarité de leurs enfants (aide aux devoirs, suivi des résultats, rendez-vous fréquents avec les professeurs pour faire le point, implication dans les divers projets mis en place). Le suivi fourni par les familles est susceptible de favoriser le développement de l'autonomie des élèves car nous pouvons penser que ces derniers se sentent alors plus accompagnés dans leur apprentissage et donc plus en confiance. 465 élèves sont répartis en 18 classes pour l'année 2014-2015. Il y a une majorité de garçons dans ces classes (251 contre 214 filles). 116 élèves suivent les cours de latin. En charge de ces classes, le collège compte 34 professeurs dont 4 en anglais (2 professeurs titulaires et 2 professeurs stagiaires pour l'année 2014 2015). Les autres langues étrangères enseignées sont l'espagnol et l'italien (1 professeur pour chacune de ces disciplines).

1.2. Le projet d'établissement

Le projet d'établissement du collège est centré autour de deux notions clés. La première vise à faire du collège un « Lieu d'éducation, d'ouverture et d'épanouissement des élèves » et la seconde un « Lieu d'échanges, de communication et d'innovation ».

Pour mener à bien ce projet, le collège propose un contrat d'objectifs complet qui concerne la période 2012-2016. Les points forts de l'établissement y sont rappelés. On retrouve parmi ces points forts l'implication des familles dans la scolarité des élèves ainsi que la sociologie des familles. Sont aussi évoqués les différents partenariats, les compétences et le professionnalisme du personnel et la situation financière saine du collège. Les points faibles de l'établissement sont également explicités. Il apparaît que le taux de professeurs à temps partiel est élevé, que l'évolution des effectifs est incertaine et que les salles de cours de sciences et de technologie pourraient être mieux adaptées.

Les objectifs définis par la suite sont au nombre de trois. Le premier vise l'amélioration des parcours des élèves (résultats aux évaluations nationales et orientation choisie). Le deuxième objectif est de former des citoyens autonomes et responsables en favorisant l'apprentissage de la citoyenneté et l'éducation à la

santé. Un des projets réalisés cette année consistait par exemple pour les élèves de 4ème à produire un film sur le quotidien au collège. Ils devaient écrire le scénario eux-mêmes puis tourner les scènes à l'aide de leur téléphone portable. Les prises de vue devaient refléter le point de vue des élèves. Ce projet a permis de responsabiliser les élèves car une tâche à réaliser de manière autonome leur a été confiée. Le dernier objectif de l'établissement a pour but de développer des parcours de formation individualisés autour d'enseignements fléchés et d'activités connexes.

1.3. La classe cible

Les classes qui m'ont été confiées pour cette année sont des classes de 5ème, de 4ème et de 3ème. Mon travail pour ce mémoire se centrera sur ma classe de 5ème qui se compose d'élèves soucieux de bien faire et qui cherchent souvent pour cela à recueillir l'avis ou l'approbation du professeur. J'ai peiné à instaurer des situations de communication authentiques et spontanées avec ces élèves.

La classe de 5ème se compose de 27 élèves (28 à partir de janvier 2015 avec un nouvel arrivant). L'inégalité d'effectif filles/garçons apparaît particulièrement dans cette classe qui compte 18 garçons et 10 filles. Parmi ces élèves, 12 sont latinistes. Les cours d'anglais ont lieu en classe entière le lundi matin de 11h15 à 12h10, puis le jeudi et le vendredi de 14h40 à 15h35. Les horaires ne sont donc pas contraignants, les bavardages et l'agitation sont plutôt rares. Toutefois, les élèves affichent parfois des signes de fatigue, l'emploi du temps de certains étant relativement chargé (latin, cours de soutien, option sport).

Les cours ont souvent lieu dans la même salle de classe qui est partagée avec une autre professeure d'anglais, celle d'italien et un professeur de mathématiques. Les productions des élèves sont affichées sur les murs de la classe, ce qui rend le cadre de travail plus personnalisé et donc plus agréable pour les élèves.

La disposition de la salle est la suivante : 15 tables de 2 places disposées en 3 rangées, mais il est possible de changer facilement cette configuration et de faire par exemple des îlots pour favoriser les échanges lors des travaux de groupes.

Enfin, nous pouvons noter que cette 5ème est considérée par l'ensemble de l'équipe pédagogique comme une classe très agréable. L'ambiance générale est positive, les élèves plutôt dynamiques. Le niveau est élevé dans toutes les matières et les professeurs s'accordent pour dire que cette 5ème bénéficie d'une « forte tête de classe » grâce à un nombre important (plus d'une dizaine) d'élèves « moteurs » qui se montrent motivés et motivants. L'hétérogénéité est néanmoins très marquée dans cette classe car une dizaine d'élèves sont considérés en difficulté. 6 d'entre eux bénéficient par ailleurs d'un PPRE. Parmi les élèves les plus en difficulté en anglais, certains se montrent très motivés et participent activement sans avoir peur de « l'erreur ». D'autres sont plus discrets mais font l'effort de participer quand il s'agit de répéter des phrases simples par exemple. Enfin, 2 élèves ne lèvent jamais la main et ont des difficultés à s'exprimer quand ils sont sollicités.

1.4. Difficultés rencontrées

Les élèves de cette classe affichent un certain besoin d'agir selon les consignes du professeur et d'attendre l'approbation de ce dernier pour prendre la parole et interagir. Les élèves participent mais cette participation est très cadrée, très guidée. C'est souvent moi qui distribue la parole, organise les échanges, ou définis les étapes de la prise de parole. Face à cela, je me suis demandé quelles modifications je pouvais effectuer dans mon attitude et ma démarche pédagogique pour améliorer les interactions entre élèves. Comment faire comprendre aux élèves les enjeux de l'interaction orale ? Le climat que j'ai tenté d'instaurer est-il propice à ce type d'échanges ? Quels sont les éléments à améliorer dans ma pratique et mon positionnement en général qui contribueront à favoriser les échanges entre élèves et permettront donc un certain 'effacement' de ma part ?

2. Pistes à explorer

Communiquer au sein de la classe de langue est primordial. Pour appréhender la langue étrangère, les apprenants doivent autant que possible la manipuler à

l'oral et échanger entre eux. Les interactions représentent un enjeu capital dans le processus d'apprentissage en ce sens qu'elles participent à fonder les connaissances et compétences dont les apprenants ont besoin pour parvenir à un usage de la langue adapté. Or pour avoir lieu, ces interactions doivent respecter un certain cadre qu'il convient de définir. C'est en respectant certaines conditions que l'enseignant réussira à proposer un guidage adapté à ses élèves et les mènera sur le chemin de l'autonomie.

2.1. La communication au cœur des apprentissages

2.1.1. L'ancrage dans la perspective actionnelle

Dans les bulletins officiels de l'Education nationale, l'accent est mis sur les interactions orales. Il est important que les élèves puissent prendre part à des conversations dans la langue étudiée. Le bulletin officiel du 26 Avril 2007 définit le programme du palier 1 du collège en insistant sur la primauté de l'oral :

> Comme à l'école primaire, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. Elles s'inscrivent dans une démarche qui rend l'élève actif et lui permet de construire son apprentissage. Il s'agit de l'impliquer dans des situations de communication motivées et motivantes.

Pour que cette communication ait lieu, il faut que certains paramètres soient respectés. Dans le schéma de Roman Jacobson définissant les paramètres de l'échange linguistique, il est noté qu'un échange se caractérise avant tout par un message qu'envoie un destinateur (ou émetteur) à un destinataire (ou récepteur).[1] Le moyen de transmission du message est la langue, les émetteurs et les récepteurs de l'échange verbal sont des êtres humains. En classe, il faudrait alors que les élèves endossent les rôles d'émetteurs et récepteurs pour mener à bien une situation de communication. Kathleen Julié et Laurent Perrot expliquent dans leur ouvrage *Enseigner l'anglais* que « [p]our 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» (2014, p. 35). Cela

[1]Jacobson, R. (1960). Closing statements: Linguistics and Poetics. *Style in language*, 350-377.

signifie que les élèves doivent parvenir à considérer la langue comme un moyen de transmettre un message, d'échanger avec l'autre. Cela correspond à la perspective actionnelle actuellement préconisée pour l'enseignement des langues. Pour Claire Tardieu (2008), cette perspective doit répondre aux caractéristiques suivantes: les documents étudiés sont authentiques, la communication au sein de la classe est authentique, le message prévaut sur la forme et on prend en compte de manière progressive une certaine complexité de la langue. Elle montre ainsi que l'élève est considéré comme « acteur social » (2008, p.46) qui doit effectuer diverses tâches. Elle précise que le CECRL nous invite à une forme de « décentration » (2008, p.46), c'est-à-dire que le fait d'agir est mis au centre de l'apprentissage : « l'action précède le langage, la tâche précède le texte » (2008, p.46). Cette décentration s'opère par rapport à la langue qui devient le moyen de réaliser une action et qui n'est plus objet d'étude à part entière. C'est aux élèves d'agir, accompagnés par le professeur. La décentration implique donc aussi que le professeur mette en place les moyens adéquats pour rendre ses élèves actifs et utilisateurs de la langue. Les élèves doivent s'approprier la langue et chercher à communiquer entre eux et pas seulement avec le professeur.

2.1.2. Perspective actionnelle : place des élèves et de l'enseignant

Cette approche par l'action et le fait de considérer les élèves comme des acteurs sociaux signifie que ces derniers vont devoir construire leur savoir. Outre les paramètres primordiaux de l'acte langagier définis par Jacobson, s'ajoute la réalisation observable du message : l'action produite. L'élève est amené à communiquer pour agir. Cette conception est née des suites de plusieurs travaux réfléchissant à la place de l'élève dans les apprentissages. La théorie du behaviorisme a d'abord eu son importance dans la première moitié du XXème siècle. On s'intéressait aux interactions de l'individu avec son milieu et l'on considérait que les résultats se traduisaient en termes de comportements observables. Autrement dit, on pensait que l'environnement avait des conséquences observables sur le comportement d'un individu. Un processus d'apprentissage s'observait ainsi par une modification du comportement. Les travaux de Burrhus Frederic Skinner ont approfondi cette conception. Dans son

ouvrage *About Behaviorism,* Skinner développe la notion de « comportement opérant » (*operant behavior*). Il explique que certains de nos actes sont involontaires, innés alors que d'autres sont réfléchis et résultent de nos observations et de l'ensemble de stimuli que nous recevons (1976). Un comportement opérant serait en termes simples un comportement satisfaisant au vu d'une situation donnée. Skinner prend l'exemple simple de la sensation de soif. L'individu se rend compte qu'en buvant un verre d'eau, sa soif diminue. Quand il aura à nouveau soif, il saura quel comportement adopter pour que cela cesse. Le verre d'eau fonctionne ici comme « renforcement » (*reinforcer*) (1976). En termes d'apprentissage, les renforcements sont souvent comparés à des récompenses[2]. Cela correspond à ce que va provoquer un type de comportement. Le comportement d'un élève pourra ainsi engendrer un sourire, un encouragement, un commentaire de la part de l'enseignant ou de ses pairs.

A partir des années 1980, la théorie du socio-constructivisme se développe. Dans cette approche, l'enseignant est vu comme un guide qui accompagne les élèves dans les processus d'apprentissage, se plaçant au sein du groupe, aux côtés des élèves. Le rapport entre enseignant et élèves devient ainsi horizontal. Le socio-constructivisme considère que l'apprenant doit être au centre des apprentissages et contribuer à sa propre construction du savoir en apprenant par les autres notamment. Les interactions entre les élèves sont encouragées comme le souligne le bulletin officiel du palier 1 de 2005 :

> Dans la réalité de la classe, on encourage les tâches qui favorisent les activités de dialogue (l'élève s'adresse au professeur et à ses camarades, […]). L'essentiel est ici que le message soit compris, le critère d'intelligibilité prenant le pas sur la correction formelle.

Dans « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 », Philippe Meirieu compare la pédagogie centrée sur l'enseignant et la pédagogie centrée sur

[2] Charles, C.M. (1997). *La discipline en classe: modèles, doctrines et conduites.* De Boeck Supérieur.

l'apprenant. Il distingue trois modèles principaux qui caractérisent l'enseignement. Ces modèles sont celui du « clerc », du « bibliothécaire » et du « compagnon » (2001). Le clerc reflète l'enseignement traditionnel qui prend forme de cours magistral. L'enseignant possède pouvoir et savoir. Le bibliothécaire fait référence à l'enseignant qui ne possède pas tous les savoirs mais qui « guide, conseille, explique si on le lui demande » (2001, p.6). Dans le dernier modèle inspiré de la tradition du compagnonnage, le compagnon « fait devant, fait avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire » (2001, p. 7). Selon Meirieu les deux premiers modèles présentent avantages et inconvénients. Il peut être astucieux d'y recourir à certains moments en gardant à l'esprit qu'ils comportent des limites. Quant au dernier, Meirieu remarque qu'il relève davantage du mythe que de la réalité. Il serait par conséquent nécessaire selon lui de fonder un nouveau modèle combinant ces trois aspects en une « dynamique originale » (2001, p.7). Julié et Perrot s'intéressent également à cette notion de dynamique. Ils distinguent pour cela trois réseaux de communication possibles au sein de la classe qui ont chacun leur légitimité : une communication à sens unique allant du professeur aux élèves, une configuration impliquant les élèves dans l'acte de communication (message qui part des élèves pour aller vers l'enseignant) et enfin une communication permettant les échanges entre élèves (2014). Cette communication d'élève à élève permet à l'enseignant de devenir à la fois « observateur, conseiller et arbitre » (2014, p.41). Pour favoriser cette situation interactive entre élèves, Julié et Perrot préconisent les activités par deux ou en groupe lors desquels les élèves mettent en place des « stratégies interactives » (2014, p.41) pour chercher et trouver les informations dont ils ont besoin. Les avantages de cette façon de travailler sont que les élèves ont recours à l'action en réalisant des tâches qui contribuent à faire émerger une dynamique de groupe. L'accent est mis sur l'interaction orale : les occasions de prendre la parole sont accrues, permettant une « pratique plus intensive de la langue » (2014, p.42). Cela donne lieu à une dynamique fondée sur l'apprenant. Cette définition correspond à ce que Peter Griggs appelle l' « *interactional framework* » (2006, p.407), c'est-à-dire une situation d'interaction qui intervient entre les élèves car ceux-ci doivent répondre à ce que Griggs qualifie de besoins de communication.

Griggs insiste sur l'organisation du travail interactif, en expliquant que cette configuration est susceptible de déclencher la parole plus facilement chez les élèves, à condition qu'il y ait un problème à résoudre - un déficit d'information ou « *information gap* » (2006, p.409). Nous comprenons que c'est par ce type de configuration que l'élève sera amené à construire son savoir avec l'aide de ses pairs. L'élève apprend avec et par les autres, il co-apprend dans une certaine mesure.

2.1.3. L'approche par la tâche

Par conséquent il apparaît que les élèves sont amenés à effectuer des tâches qui les placent au cœur de leurs apprentissages. La tâche devient importante en ce sens qu'elle permet de motiver les élèves : l'approche par la tâche permet en effet de favoriser la prise de parole et les échanges. Le CECRL considère la notion de tâche comme l'une des caractéristiques premières de la perspective actionnelle. Selon le CECRL, « [e]st définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre» (2005, p.16). Cette notion de problème à résoudre est centrale puisqu'elle va exiger de la part des élèves qu'ils « négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif » (2005, p.122). L'accès au sens est donc primordial. Il s'agit pour les élèves de comprendre du sens et de produire du sens. Le CECRL rappelle toutefois que la façon dont ce sens sera compris, exprimé et négocié a également son importance, et c'est là que réside la difficulté de l'apprentissage de la langue : il faut trouver et maintenir un « équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction » (2005, p.122). Pour parvenir à cet équilibre, la tâche doit être réfléchie et s'inscrire dans un parcours cohérent, comme le souligne Francis Goullier dans *Les Outils du Conseil de l'Europe en Classe de Langue*. Il estime qu'il est essentiel que la tâche parte des besoins des élèves, que les élèves soient placés au centre. L'enseignant doit se soucier de leurs besoins et faire en sorte de proposer des activités qui y répondront (2005). Il note que la tâche doit s'inscrire dans une problématique vaste qui définit une progression cohérente, sans quoi le sens de la séquence serait menacé (2005). Ainsi chaque tâche proposée au sein d'une séquence doit répondre

à la problématique de départ. Chaque tâche propose des problèmes à résoudre. Les résolutions de problème ajoutées les unes aux autres permettront en fin de séquence d'éclairer la problématique de départ.

Claire Bourguignon propose une définition plus large de la tâche qui pour elle correspond à tout type d'activité qui vise à « faciliter l'apprentissage de la langue, de l'exercice simple et rapide à des activités plus complexes comme des projets de groupe » (2010, p.18). Elle établit une différence entre une tâche communicative qu'elle qualifie de tâche simple dans la mesure où celle-ci n'implique qu'une capacité et une tâche complexe qui intègre quant à elle plusieurs tâches communicatives et donc plusieurs capacités. Elle esquisse ainsi une progression de l'apprentissage vers l'usage, l'apprentissage se caractérisant dans l'ordre par des connaissances (exercices), des capacités (tâches simples) et des compétences (tâches complexes) qui aboutissent à l'usage de la langue. Bourguignon utilise le terme de « démarche communic'actionnelle » (2010, p.33) pour mettre en évidence le lien étroit qui lie communication et action (tâches). Pour Griggs (2006), le fonctionnement par tâches a l'avantage d'impliquer davantage l'apprenant dans le processus d'apprentissage et d'augmenter son niveau de motivation.

2.2. Eléments à prendre en compte pour instaurer un cadre propice aux interactions

2.2.1. Le climat de la classe

La salle de classe constitue un lieu clé. Dans un premier temps, nous pouvons supposer qu'il est primordial que l'espace de la classe soit pensé de manière à faciliter les interactions. L'aménagement de la classe compte donc beaucoup. Il semble important que l'espace de la classe fournisse des éléments de repères aux apprenants. Bien que le professeur doive se déplacer dans la classe et circuler parmi les élèves, son espace doit être défini. Son bureau et ses affaires peuvent ainsi être disposés dans un endroit qui lui soit réservé, lui permettant ainsi de rappeler et asseoir son autorité. La disposition des bureaux des élèves est également essentielle. Plusieurs configurations peuvent favoriser la mise en

activité orale des élèves. Ainsi Pascale Wlomainck préconise une disposition de l'espace en forme de U pour les activités travaillant le rythme ou l'intonation[3]. Cela favorise selon elle les déplacements de l'enseignant et les échanges et améliore la communication. Nous pouvons penser qu'il est possible par ailleurs de recourir à une modification de l'espace lors des travaux de groupe. Former des îlots peut par exemple se révéler utile à ce moment donné.

Si la disposition des tables est susceptible de changer, nous pouvons néanmoins supposer qu'il est important de fournir des repères davantage fixes aux élèves. Le tableau est ainsi un élément essentiel. Il faut tâcher de faire en sorte que tous les élèves le voient et puissent y accéder. Le tableau se doit aussi d'être organisé de manière cohérente, suivant les différents moments du cours. Ce qui y est inscrit doit être rapidement identifiable par l'élève (vocabulaire, trace écrite, devoirs …). Cette organisation permet de marquer de manière cohérente les différentes phases du cours. Le tableau aide à cadrer les activités. Au-delà de l'organisation matérielle, le cours doit être cadré par l'établissement de rituels (rituels de « rebrassage » en début d'heure par exemple) et de règles. Pour Julié et Perrot, l'une des règles principales à respecter est le tout en anglais. Ils indiquent que la matière enseignée est à la fois la fin et le moyen (2014). Pour parvenir au tout en anglais, il faut selon eux que les élèves communiquent dans des situations aussi authentiques qui possibles. Ils remarquent que pour ce faire, « [l]e professeur n'a alors d'autre choix que de partir de la réalité du groupe pour répondre aux besoins de chacun de ses membres » (2014, p.36). Cela signifie que le professeur doit prendre en compte les particularités du public auquel il a affaire et réfléchir à des contenus et activités susceptibles de satisfaire le profil de ses élèves et ainsi proposer un cheminement adapté. Le professeur peut par exemple choisir des contenus qui répondent aux centres d'intérêt des élèves.

Dans son article « L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère » (2008), Christine Arnaud s'intéresse à la manière d'instaurer des situations de communication authentiques. Elle explique que l'affectivité joue un rôle important. En effet, une situation authentique impliquera un

[3] Wlomainck, P. (2002). Le travail du rythme et de l'intonation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In R. Renard (Ed). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*, pp. 155-161, Bruxelles : De Boeck.

investissement des élèves fort et une intervention moindre de la part de l'enseignant. Pour que cette configuration soit possible sans nuire à l'autorité du professeur, Arnaud estime qu'il faut soigner le rapport enseignant/élève. Il faut que ce rapport soit suffisamment détendu pour permettre l'implication des élèves mais qu'il soit contenu dans un cadre défini. Elle analyse ce rapport en termes d'affectivité. Cette dernière comprend la communication non verbale et la plus ou moins grande proximité entre enseignant et élèves. Ces composantes peuvent être très variables. Il apparaît dès lors délicat d'instaurer un cadre propice aux interactions sans jamais en rencontrer les éventuelles limites. L'enseignant doit se montrer bienveillant et mettre ses élèves à l'aise tout en gardant le contrôle de sa classe. Il est alors essentiel pour lui de bien connaître sa classe.

2.2.2. Prendre en compte les besoins des élèves et leur individualité

Partir de la réalité du groupe implique de prendre en compte les besoins des élèves comme nous l'avons précédemment évoqué. La difficulté réside dans le fait que chaque élève a des besoins différents. L'enseignant doit prendre en compte les divers besoins et proposer des activités adaptées pour tous. Il apparaît dès lors compliqué de faire collaborer des élèves dont les besoins ne sont pas les mêmes. Selon Lev Vygotsky, le savoir est construit par l'interaction sociale. Autrement dit, le savoir se construit suite à des phases durant lesquelles les élèves opposent et comparent leurs réponses. Pour Vygotsky, la « distance cognitive »[4] en jeu dans les travaux de groupe ne doit pas être trop grande pour qu'un véritable échange ait lieu et que les apprenants négocient du sens.

Organiser les activités dans ce lieu qu'est la classe n'est donc pas une tâche simple pour l'enseignant. Il s'agit de travailler avec des personnes et le facteur humain influence ainsi la nature des échanges. Francine Cicurel présente la salle de classe comme « lieu privilégié de l'apprentissage » (2002, p.146) car s'y effectuent des rencontres entre le « pôle enseignant », le « pôle apprenant » et la « matière à apprendre » (2002). Elle qualifie la classe comme un lieu

[4] Cité par Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.

d'interaction et remarque que l'apprenant y est vu comme « appartenant à un groupe social dans lequel il se fond » (2002, p.147). Elle considère alors la classe comme un lieu d'« exposition discursive » (2002, p.149), où chaque apprenant est amené à faire usage de la parole. Elle note qu'il est important de respecter l'identité de l'apprenant, rappelant qu'il n'est pas évident pour ce dernier de prendre la parole. La classe doit de ce fait aussi être le lieu où chacun peut définir son identité. La pluralité des identités mènent selon elle à des formes interactionnelles « [asymétriques] » (2002, p.150), ce qui peut parfois porter préjudice mais aussi enrichir l'aspect collaboratif de l'apprentissage.

2.2.3. Limites du cadre de la classe

Il apparaît ainsi essentiel de privilégier l'espace de travail qu'est la classe de langue. C'est là que les interactions entre élèves ont lieu et se développent. Toutefois, cet espace peut être confronté à divers obstacles. Les élèves, bien que différents, ne sont pas en situation d'immersion dans la langue cible et partagent dans la majorité des cas la même langue maternelle. Nous pouvons considérer que le recours à cette langue maternelle est tentant dans des situations problèmes telles que nous les avons définies. Griggs (2006) se propose de montrer les limites de ce qu'il appelle l' « *interaction hypothesis* » (2006, p.408), c'est-à-dire le fait que l'acquisition de la langue soit conditionnée par la négociation du sens. Il explique que cette négociation de sens va de soi dans des situations de communication qui mettent en relation des interlocuteurs natifs et non-natifs ou des interlocuteurs non-natifs qui ne partagent pas la même langue maternelle ou le même niveau dans la langue cible. En revanche, la négociation de sens est selon lui bien moins évidente pour des apprenants qui partagent la même langue maternelle. En effet, les apprenants trouvent toujours une façon de recourir à leur langue maternelle de manière directe ou indirecte lors des situations de résolution de problèmes dans lesquelles il s'agit de négocier du sens. De plus, le déficit d'information qui caractérise les tâches n'implique pas forcément que les apprenants se focalisent sur la forme pour trouver du sens. Griggs donne l'exemple d'apprenants français qui se contentent de placer des mots français dans leurs productions orales en

anglais. Malgré l'effort de faire un énoncé en anglais, le mot en français qu'ils répètent tous les deux montrent qu'ils se comprennent. Ils n'ont pas besoin d'avoir recours à l'anglais en cherchant d'autres manières de résoudre le problème donné. Le fait de partager la même langue maternelle semble donc être un obstacle important à l'interaction en langue étrangère. Le CECRL (2005) évoque d'autres contraintes qui pourraient influer sur la quantité et la qualité des interactions en classe de langue telles que la gestion du temps (durée des tours de parole, durée de la tâche), le niveau de collaboration entre les participants (qui dépend du bon-vouloir de chacun) ou des problèmes matériels comme le bruit qui peuvent nuire aux interactions.

2.3. Utiliser des outils pour favoriser les échanges

2.3.1. Développer la communication non verbale

Nous avons vu que les interactions en classe de langue représentaient des moments clés de l'apprentissage. Or ces interactions ne sont pas évidentes à mettre en place et ne vont certainement pas de soi. Quels outils l'enseignant peut-il alors considérer pour favoriser leur réalisation ? Comment inciter les élèves à échanger au sein de la classe sans pour autant se montrer trop présent et ne pas risquer de freiner le développement de leur autonomie ?

Nous pouvons aborder dans un premier temps la question de la communication non-verbale. Il est possible d'imaginer que cette forme de communication mise en place par l'enseignant peut contribuer à développer les interactions au sein de la classe. Eric Goulard (2014) souligne que la communication est principalement non verbale (plus de 90% en général voire parfois 100%). Pour lui, la communication non verbale intervient de manière volontaire ou involontaire. Nous pouvons donc ainsi décider d'y avoir recours à certains moments. Goulard note que la communication non verbale ne se limite pas aux gestes ou au regard mais qu'elle comprend aussi l'environnement dans lequel nous nous trouvons. Selon lui, « [l]es gestes servent à illustrer le discours. Ils sont en accord avec lui, synchronisés au verbal.» (2014, p.224).

Ainsi, par des gestes, attitudes ou mimiques, l'enseignant peut d'une

certaine manière se mettre en retrait et inciter les élèves à réagir eux-mêmes aux différentes situations auxquelles ils sont confrontés. Dominique Forest souligne l'importance du regard dans son article « Analyse proxémique d'interactions didactiques » (2006). Elle relate une étude réalisée en classe pour s'intéresser au regard. L'expérience menée montre que les élèves et l'enseignant ne se regardent pas de la même façon selon leur positionnement dans la classe et leur niveau de proximité. Elle aboutit à la conclusion que regard, posture et distance physique sont liés. Elle formule la notion de « distance didactique » (2006, p.77) pour résumer ce phénomène et indique que cette distante sera réduite si les regards sont convergents, les postures face à face et la distance physique courte.

Le CECRL (2005) apporte un éclairage supplémentaire en notant qu'il est important de familiariser également les élèves avec la communication non verbale. Cette dernière n'est pas réservée à l'enseignant et les élèves doivent être encouragés à y recourir lors des interactions, notamment pour les aider à se projeter dans des situations authentiques, à exprimer des sentiments par le langage corporel, les onomatopées, les traits prosodiques (ton, insistance…). L'enseignant a donc pour rôle d'orchestrer le déroulement du cours en ayant recours à la communication non-verbale et en incitant les élèves à faire de même.

2.3.2. Dans quelle mesure peut-on proposer des guidages efficaces ?

La communication non-verbale représente pour l'enseignant une certaine forme de guidage car son regard, les gestes qu'il effectue, la façon dont il se déplace influent sur la mise en activité des élèves. Cette communication non-verbale s'accompagne de la formulation de consignes pour piloter les élèves dans la réalisation des diverses tâches. Les consignes, qu'elles soient énoncées oralement ou pas, jouent un rôle essentiel dans la représentation que l'élève va se faire de la tâche à effectuer. Cicurel (2002) souligne cette étape importante de l'apprentissage. Les consignes sont pour elle fondamentales car elles représentent un « discours intermédiaire » (2002, p.148) entre l'activité demandée et sa réalisation. Cela renforce l'idée selon laquelle l'enseignant est un médiateur. Il faut bien sûr s'assurer que les consignes sont comprises par l'élève et cela se vérifie au moment de la mise en activité. La consigne représente ainsi une aide

vers la réalisation de l'activité.

Pour qu'une consigne soit efficace, il faut qu'elle soit motivante et centrée sur les besoins des apprenants, comme l'explique Jean-Michel Zakhartchouk dans « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique » (2000). Il montre que l'enseignant est face à un paradoxe puisqu'il s'agit de proposer des consignes suffisamment claires pour mettre les élèves en activité, sans pour autant supprimer les difficultés qui sont importantes pour que l'élève développe son autonomie. Il propose de favoriser des « démarches métacognitives » (2000, p. 72) qui apprennent progressivement à l'élève à agir de manière autonome. Il faut privilégier l'instant de la consigne, le détacher du reste du cours. Zakhartchouk propose alors de faire réfléchir les élèves au sens des consignes, voire de les inciter à produire eux-mêmes des consignes pour qu'ils en mesurent les enjeux. Enfin, Zakhartchouk souligne l'importance de la différenciation au moment des consignes. La différenciation peut s'opérer selon le niveau de l'élève (décomposer les consignes, donner du temps supplémentaire pour la réalisation de l'activité, donner des fiches d'aide…) mais aussi selon le « profil d'apprentissage » (2000, p. 75) de l'élève (intérioriser la consigne visuellement ou verbalement, alternance entre « réflexivité » avant de commencer le travail et « réponses immédiates » (2000, p. 76)…).

Les consignes doivent ainsi donner lieu à une mise en activité à travers laquelle l'élève prend conscience qu'il apprend et de la façon dont il apprend. Pour Cicurel (2002), la phase de guidage par les consignes est aussi importante que la phase de commentaires par l'apprenant pendant laquelle il « s'exprime à propos de son propre apprentissage » (2002, p. 149). Cela signifie qu'il faut qu'il y ait une phase de métacognition à un moment donné chez l'élève. Nicole Dévolvé réfléchit à cette question dans son article « Métacognition et réussite des élèves » (2006) où la métacognition est présentée comme un outil indispensable du processus d'apprentissage. Elle définit la métacognition comme « la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser » (2006, p.2). Elle insiste sur le caractère non inné de cette étape. Là encore, le professeur doit guider l'élève pour qu'il développe sa capacité à réfléchir à sa façon d'apprendre. Sans cette étape, l'apprentissage ne

sera pas efficace et la réussite de l'élève fragilisée. Cela rejoint le travail de Meirieu qui parle quant à lui d'une phase de conceptualisation (2001). Il explique que l'élève ne peut se passer de l'enseignant qui intervient dans cette phase de conceptualisation et il fait référence à la « nécessaire intervention du magistral » (2001, p.9) qui suit une activité de production pour permettre à l'élève de raisonner sur son apprentissage. Mais Meirieu rappelle que l'enseignant n'est plus le seul « médiateur entre l'élève et le monde » (2001, pp. 9-10) et bien qu'il doive intervenir lors de ces moments-clés, il lui est aussi possible de déléguer certaines de ses tâches aux collaborateurs qui l'entourent. Cela signifie que l'enseignant n'est pas le seul référent pour l'élève. Déléguer reflète bien le fait que l'enseignant n'a plus le monopole de la diffusion des savoirs. L'élève peut construire son savoir avec l'aide de l'enseignant qui devient un « guide pédagogique » (2001, p.10) mais aussi par d'autres moyens. Cela nous amène à nous demander comment l'enseignant peut déléguer –au sein de sa classe dans un premier temps.

2.3.3. Responsabiliser les élèves pour développer leur autonomie : déléguer pour s'effacer

Les interactions au sein de la classe doivent avoir pour but d'aider à développer l'autonomie des élèves. Pour ce faire, il est nécessaire que l'enseignant mette en place un guidage adapté. Il s'agit de trouver les moyens de s'effacer aux moments opportuns pour responsabiliser les élèves et favoriser leur autonomie. Manfred Overmann (2007) insiste sur le fait que l'enseignant doit apprendre à apprendre : « L'enseignant doit mettre à la disposition des apprenants des méthodes de travail, des stratégies et démarches d'apprentissage lui permettant d'apprendre à apprendre en autonomie ». En apprenant ainsi à apprendre, l'apprenant prend du recul par rapport à son apprentissage et développe alors selon Overmann une attitude « plus responsable ». L'une des possibilités qui s'offrent à l'enseignant pour atteindre ce but est de déléguer, c'est-à-dire charger les élèves de réaliser des tâches importantes que l'enseignant pourrait lui-même effectuer. Julié et Perrot expliquent dans leur ouvrage qu'il peut être bienvenu de nommer des « *teacher's partners* » (2014, p.91), c'est-à-dire des élèves qui aident

l'enseignant à mener le cours. Julié et Perrot donnent trois cas de figure faisant appel à ces partenaires qui sont les suivants :

-le « speech manager » (2014, p.91) : l'élève note les interventions orales de ses camarades.

-l' *« assistant* teacher » (2014, p.91): l'élève copie la trace écrite sur du papier carbone pour qu'une copie soit donnée à l'enseignant et une gardée par l'élève.

-le « *co-teacher* » (2014, p.91): l'élève recopie les productions de ses camarades au tableau.

Cette stratégie de la part de l'enseignant permet de rendre les élèves plus autonomes. Claire Bourguignon (2010) note cependant qu'il faut différencier deux niveaux d'autonomie chez l'élève : il est en effet possible de distinguer « l'apprenant autonome » (2010, p.23), c'est-à-dire l'apprenant qui utilise des stratégies d'apprentissage pour apprendre seul, de « l'utilisateur autonome de la langue » (2010, p.23), celui qui est capable de mobiliser ses connaissances et ses capacités pour réaliser une tâche sans être aidé. Elle insiste sur le fait que cette seconde forme d'autonomie doit être atteinte de manière sincère. Bourguignon met en garde contre une dérive possible qui consisterait à mal envisager l'autonomie : «Les activités de production ne doivent pas être 'des exercices déguisés en production' pour que les élèves appliquent des connaissances en langue» (2010, p.46). Selon elle, il faut faire le nécessaire pour atteindre le but suivant : « [amener] les apprenants de manière apparemment non guidée à intégrer des structures qui devront être mobilisées dans les productions de fin de tâche » (2010, p.46).

Il est ainsi difficile pour l'enseignant de proposer un guidage adapté lui permettant à la fois de s'effacer pour laisser place aux actions des élèves tout en accompagnant ces derniers dans la réalisation de ces actions. Pierre Périer (2009) s'intéresse à la notion « d'effacement institutionnel », à ses mises en œuvre et à ses obstacles. Il démontre qu'il y a un changement dans le paradigme scolaire en ce sens où les échanges représentent un enjeu primordial dans la classe puisqu'ils « engagent » selon le terme de Périer des paroles et donc des sujets, mais que ces sujets se montrent souvent imprévisibles. Sa réflexion est axée sur la question de la gestion de classe. Il montre que les sujets prennent de plus en plus de place au

sein de la classe, c'est-à-dire qu'ils mettent en place des « régulations officieuses » (2009, p.31). Il a recours au terme d' « imprévisibilité relationnelle » (2009, p.33) pour qualifier les limites de cette configuration dans laquelle les apprenants sont amenés à être de plus en plus acteurs, le risque résidant alors dans le fait que le professeur puisse se retrouver dans des situations difficiles quand il s'agit d'asseoir son autorité.

3. Démarche personnelle et expérimentations

Tous les éléments et outils considérés dans la partie précédente m'ont ainsi amené à m'interroger plus particulièrement sur les différentes formes de guidage que je peux proposer pour améliorer l'interaction orale entre élèves. Il s'agit donc de définir jusqu'à quel point le guidage du professeur donne lieu à la mise en activité orale des élèves.

Le guidage représente en effet une étape clé dans l'apprentissage. Plusieurs questions émergent : quels types de guidage mettre en place ? Comment les communiquer ? Les résultats obtenus sont-ils à la hauteur des résultats escomptés ? Enfin, le plaisir que prennent les élèves ne doit pas être laissé de côté : les élèves réalisent-ils l'activité avec entrain ou non ? Les interactions entre élèves supposent par ailleurs une certaine absence du professeur. Une contradiction apparaît alors : l'enseignant doit être capable de s'effacer suffisamment pour favoriser les interactions orales tout en apportant les connaissances nécessaires aux élèves et en développant leurs compétences.

Nous pouvons considérer que le guidage passe dans une large mesure par les consignes. Les consignes peuvent être variées et interviennent à plusieurs moments du cours. Les élèves sont habitués aux consignes dans toutes les disciplines mais pas forcément aux différentes façons qu'il existe de les présenter. La communication non verbale vient souvent compléter les consignes. Les différents aspects de la communication non verbale permettent d'accompagner, d'étayer la consigne. Enfin nous étudierons les effets que peut avoir un guidage moindre voire une absence de guidage. Les élèves peuvent-ils se mettre en activité avec un guidage restreint ?

3.1. Travailler les consignes et leur mise en œuvre

3.1.1. La formulation des consignes

La consigne a pour but de structurer l'activité. Pour ce faire, il semble primordial de formuler des consignes qui soient les plus claires possibles afin d'aider les élèves à réaliser une activité donnée. Une consigne idéale serait donc une consigne à la portée des élèves, qui les mette en activité. Comme évoqué précédemment, la classe de 5ème dans laquelle j'ai effectué mes observations regroupe des niveaux très disparates. Une dizaine d'élèves se montrent très à l'aise à l'oral comme à l'écrit et environ 5 élèves sont en grande difficulté en anglais, notamment lorsqu'il s'agit de comprendre les consignes. J'ai donc réfléchi à la façon d'instaurer des consignes qui soient accessibles à l'ensemble des élèves. Pour que la consigne soit claire, j'ai d'abord fait en sorte de favoriser une formulation avec des mots transparents comme par exemple '*Ask your classmate… and complete the grid'* ('Demande…. à ton camarade et complète le tableau') plutôt que '*fill in the grid'* ('remplis le tableau') tout en faisant travailler les synonymes lors de la lecture de la consigne pour complexifier au fur et à mesure les énoncés.

J'ai également privilégié les consignes courtes. Au début de l'année scolaire, j'avais tendance à donner beaucoup de détails dans mes consignes pour guider les élèves le plus possible. Les consignes étaient longues, complexes et nécessitaient souvent des reformulations. Cela ne s'avérait pas tellement efficace car beaucoup d'élèves étaient perdus lors de la lecture des consignes. J'ai dû apprendre à me limiter à des consignes courtes et précises. Limiter le nombre de mots permet d'alléger la charge cognitive pour les élèves. L'accent est mis sur l'activité à effectuer et les élèves peuvent ainsi développer davantage leurs stratégies de réalisation. Dans ces consignes courtes, j'ai essayé de n'employer que des verbes d'actions car il est important que les élèves soient incités à agir dès la découverte de la consigne. Les élèves doivent savoir s'il va s'agir de poser une question, d'y répondre, de raconter quelque chose, ou de réagir par rapport à un document.

Nous avons vu qu'une consigne est efficace à partir du moment où elle est motivante. J'ai donc essayé de formuler des consignes contenant plus de verbes d'actions tout en prenant en compte les intérêts des élèves pour les encourager à réaliser les activités. Cela a permis de rendre la mise en activité plus efficace tant sur le plan de la rapidité d'exécution que du résultat produit. Par exemple, il s'est agi pour les élèves au sein d'une séquence d'échanger à propos du weekend passé : '*Ask your classmates about what they did last weekend'* ('Demande à tes camarades ce qu'ils ont fait le weekend dernier'). Cela a été très motivant pour les élèves qui ont tous voulu décrire leurs activités. Tous les élèves ont pris la parole lors de cette activité. Certains ont raconté leur weekend en détails et d'autres ont produit une phrase simple pour relater une activité particulière. Les élèves ont fait circuler la parole en se posant la question '*What about you* ?' ('Et toi ?').

3.1.2. Supports et présentation des consignes

Je me suis à la fois interrogé sur la formulation des consignes et sur la façon de les communiquer aux élèves. Adapter le support à la consigne donnée semble important mais faire un choix n'est pas évident. Plusieurs options sont envisageables: écrire la consigne ou projeter la consigne au tableau, la donner en version papier, l'énoncer à l'oral, diffuser un enregistrement... Il a fallu aussi s'intéresser à la personne qui donne les consignes (l'enseignant, un ou plusieurs élèves ou laisser chaque élève lire silencieusement). J'ai donc essayé de mettre en œuvre ces différentes possibilités pendant mes cours. Il s'agissait de déterminer si la mise en activité orale des élèves était rapide ou non, si la consigne était respectée (qualité des résultats) et si les élèves se montraient motivés et impliqués ou non. J'ai compté le nombre d'élèves qui se mettaient rapidement en activité et fournissaient des résultats corrects. J'ai ensuite transformé ces données en pourcentages pour que la lecture de ces résultats soit plus parlante. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau suivant.

	Type de consigne	Pourcentage d'élèves qui se mettent rapidement en activité	Pourcentage d'élèves qui respectent la consigne (malgré quelques erreurs)	Les élèves semblent-ils être impliqués et motivés ?
Pilotage centré sur le professeur	Consigne donnée à l'oral par le professeur	64%	57%	Pas tous
	Consigne projetée au tableau et lue par le professeur	71%	82%	Oui
	Consigne distribuée et lue par le professeur	**78%**	**85%**	Oui
Pilotage centré sur l'apprenant	Consigne distribuée et lue par un élève	50%	57%	Pas tous
	Consigne lue par chaque élève en silence	18%	46%	Non
Pilotage mixte	Consigne projetée au tableau et lue par un élève	53%	61%	Oui
Pilotage externe	Consigne enregistrée	11%	Non observé : besoin de reformuler	Non

Tableau 1 : L'impact de la consigne sur la mise en activité des élèves.

Ces résultats sont fournis à titre indicatif. Même si ces différentes façons de présenter les consignes ont été mises en place plusieurs fois, ces chiffres sont les résultats d'une observation réalisée à un moment donné et la dernière colonne est fondée sur mon ressenti personnel.

Cela permet néanmoins de remarquer que les consignes ont été davantage opérationnelles sur tous les plans lorsque c'est moi qui les ai lues à voix haute. En effet, lire les consignes moi-même m'a permis de capter l'attention de tous les élèves. Lorsque qu'un élève a pris en charge la lecture des consignes, cela s'est avéré efficace mais cela a aussi fait l'objet de reprises (lorsque l'élève en question ne parlait pas assez fort) ou de répétitions (lorsque la prononciation ou l'intonation n'était pas respectée). De manière générale, nous pouvons constater que les élèves respectent davantage la consigne quand ils ont cette dernière sous les yeux, qu'elle soit présente au tableau ou sur leur fiche d'activité. Très peu

d'élèves se sont mis en activité dans les deux derniers cas. Les élèves ont paru être déstabilisés et beaucoup ont attendu que j'intervienne pour reformuler ou tout simplement verbaliser ce qu'ils avaient lu.

Pour poursuivre mes observations, j'ai divisé la classe en 4 groupes lors d'une séance. Les 4 groupes avaient tous la même activité à réaliser mais la consigne était donnée sous forme différente selon les groupes (un enregistrement, une consigne écrite, une consigne projetée dans un coin du tableau, une consigne lue par le professeur). Il s'agissait de prendre des notes suite à une compréhension orale pour interagir avec ses camarades dans un second temps. La première partie de la consigne était la suivante : '*Listen and take notes'* ('Ecoute et prends des notes'). Les résultats ont été similaires à ceux présentés dans le tableau. En effet, le groupe confronté à l'enregistrement est celui qui a eu le plus de mal à réaliser l'activité. Beaucoup d'élèves sont restés passifs. Le groupe qui s'est montré le plus efficace dans la mise en activité et la réalisation est celui dans lequel je suis intervenue au moment de la consigne. J'ai notamment mimé le fait de prendre des notes, ce qui a pu aider les élèves les plus en difficulté.

Lors de toutes ces observations, je me suis rendu compte que les élèves obtenaient de meilleurs résultats dans les situations qu'ils rencontrent le plus souvent. Le facteur de l'habitude a donc son importance. J'ai eu tendance à favoriser certains types de consignes et moyens de présentation des consignes depuis le début de l'année (à savoir les consignes projetées au tableau et lues par le professeur ou par un élève et les consignes distribuées et lues par le professeur ou par un élève). Les résultats s'avèrent moins efficaces face à un enregistrement mais cela est peut-être dû au fait que les élèves sont peu habitués à cette présentation et donc déstabilisés.

3.1.3. Différents profils d'élèves

Lors des différentes expérimentations sur les consignes, j'ai pu noter des préférences chez certains élèves. Il apparaît qu'une consigne est efficace à partir du moment où elle correspond au profil de l'élève, comme nous l'avons vu plus

haut. J'ai distribué un questionnaire[5] aux élèves pour recueillir leur ressenti quant à la présentation des consignes. Il a été demandé aux élèves de ne donner qu'une réponse par entrée. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Proposition du questionnaire	Nombre d'élèves préférant cette proposition (sur 28)
Consigne donnée oralement par le professeur	4
Consigne projetée et lue par le professeur	**8**
Consigne projetée et lue par un élève	4
Consigne distribuée et lue par le professeur	**8**
Consigne distribuée et lue par un élève	2
Consigné écoutée à partir d'un enregistrement	0
Chacun lit la consigne dans sa tête	2
Consigne illustrée par des gestes	6
Consigne illustrée par un exemple	5
Consigne reformulée par le professeur	6
Consigne expliquée en français par un élève	**9**
Je n'ai pas besoin qu'on me réexplique les consignes	2
Consigne courte et précise	**22**
Consigne longue et détaillée	6
Je comprends la majorité des consignes sans aide supplémentaire	7
Je comprends les consignes lorsque l'on m'aide	**16**
J'ai du mal à comprendre les consignes	5

Tableau 2 : Résultats du questionnaire réalisé auprès des élèves.

Nous notons grâce à ces résultats qu'une majorité dit préférer que le professeur lise la consigne à voix haute et que cette dernière soit courte et précise, mais il existe néanmoins des différences selon les élèves. Si beaucoup d'élèves disent préférer recevoir de l'aide supplémentaire lors de la présentation des consignes, nous remarquons que les préférences quant à l'aide apportée sont variées. 9 élèves apprécient que les consignes soient réexpliquées en français. Il m'est arrivé de demander '*Can someone explain in French ?'* ('Est-ce que quelqu'un peut expliquer en français ?') quand je voyais que la consigne n'était

[5] Annexe 1.

pas comprise par la majorité des élèves. Mais j'évite d'avoir recours au français le reste du temps et les élèves semblent apprécier les autres formes d'aide (gestes, exemples ou reformulations). En ce qui concerne les exemples, ils proviennent la plupart du temps des élèves après que j'ai demandé '*Can someone give an example* ?' ('Est-ce que quelqu'un peut donner un exemple ?') et parfois directement de moi en commençant par *'For example*, …' ('Par exemple'…).

Les résultats de ce tableau permettent de conclure que certains élèves ont un profil plutôt visuel alors que d'autres ont un profil davantage auditif (certains aiment lire, d'autres se contentent d'écouter). Pour satisfaire ces différents profils, j'ai essayé de varier ma façon de communiquer les consignes pour entraîner les élèves à agir dans diverses situations et pour travailler différentes compétences. J'ai aussi mis en place la différenciation en essayant de faire retravailler les formulations. J'ai par exemple demandé aux élèves de répéter la consigne à un camarade ou de la reformuler avec leurs propres mots. J'ai travaillé l'alternance entre « réflexivité » et « réponses immédiates » dont parle Zakhartchouk en proposant dans un cas aux élèves de récapituler tout ce dont ils ont besoin pour réaliser l'activité et dans l'autre de donner toutes les idées qui leur viennent à l'esprit. Mais la différenciation au moment de la consigne est difficile à mettre en place et je rencontre des difficultés à y recourir lors de certaines activités. De plus, cela nécessite beaucoup de temps puisqu'il faut parfois fournir des explications supplémentaires, faire des mises au point collectives si les élèves y voient une forme d'incohérence (Zakhartchouk, 2000).

3.2. Avoir recours à la communication non verbale

3.2.1. Les gestes et le regard

Comme nous l'avons évoqué, les gestes et le regard de l'enseignant peuvent influencer l'activité des élèves. En début d'année ma communication non verbale était très limitée. Je mettais seulement en place quelques gestes pédagogiques très simples à comprendre pour les élèves comme demander d'écouter, ou de répéter. J'ai mis en place certains gestes de manière naturelle (désigner du bras l'ensemble des élèves pour montrer qu'il faut interagir, indiquer

des doigts que l'ordre des mots dans la phrase doit être modifié). D'autres ont été davantage réfléchis (geste des mains en arrière pour montrer qu'il faut utiliser le passé, bras croisés pour indiquer que la phrase doit être négative, gestes pour montrer qu'il s'agit de travailler en binômes ou en groupes…). J'ai essayé d'accentuer ma communication non verbale car je trouvais que cela permettait de s'économiser verbalement et que cela était parfois beaucoup plus efficace que des mots. En revanche, il faut s'assurer que les élèves comprennent ces gestes. Les gestes peuvent s'accompagner de mots au début, puis suite aux répétitions lors des diverses séances, les élèves sont capables de les reconnaître. Cela rejoint la conception de Skinner présentée plus haut. Les élèves perçoivent ces signaux que sont les gestes et choisissent d'adapter ou non leur comportement. Pour qu'ils adoptent le comportement adéquat, il faut que les renforcements aient un impact non négligeable et incitent l'élève à reproduire tel ou tel comportement. Il faut donc même dans la communication non verbale utiliser des moyens pour montrer à l'élève que son comportement est le bon ou pas (sourire, encouragement verbal ou non verbal ou au contraire froncement de sourcils).

En ce qui concerne le regard, Christine Arnaud (2008) explique que parfois, le regard de l'enseignant n'est porté que sur certains élèves. Or si le regard est trop porté sur un coin de la classe ou s'il est évasif et fixe un point indéterminé, cela provoque souvent un manque de concentration de la part des élèves et de la dissipation. Je me suis demandé si je parvenais à balayer du regard l'ensemble des élèves. Ma tutrice pédagogique m'a fait remarquer que mon regard était davantage porté sur le fond de la classe que sur les élèves qui sont près de moi (lorsque je suis au tableau). Je ne voyais pas toujours les élèves qui levaient la main sous mon nez et avais tendance à interroger les élèves se trouvant plus loin de moi. De plus, mon bureau et l'ordinateur sont sur un côté de la salle. Quand je suis près de l'ordinateur pour projeter un document par exemple, je regarde seulement sur ma gauche et peu en face de moi. Pour éviter de regarder toujours les mêmes élèves j'ai alors essayé de me déplacer davantage dans la salle.

3.2.2. Les déplacements dans l'espace

Les déplacements rejoignent la communication non verbale : une certaine posture à un endroit donné peut aider les élèves à se mettre en activité. Il faut savoir gérer l'espace : où se placer et à quel moment ? Je me suis efforcée de varier mes déplacements dans la salle en fonction du type d'activité et des consignes données. Il s'agissait de savoir quel impact mon placement dans la classe pouvait avoir sur la mise en activité orale des élèves. Lorsque je donne la consigne en étant placée au niveau du tableau, l'attention des élèves est portée sur moi ; tous me voient. Je suis dans le champ de vision de tous les élèves. La consigne semble être comprise et les élèves se lancent dans l'activité.

J'ai aussi donné certaines consignes en étant placée sur un côté de la salle. Cette posture plus inhabituelle n'a pas semblé perturber les élèves. Je suis restée dans le champ de vision des élèves mais certains ont dû se tourner un peu pour me voir. J'avais également peu de place pour circuler sur les côtés et j'ai moins réussi à capter l'attention de tous.

En donnant les consignes depuis le fond de la classe (hors du champ de vision des élèves), j'ai été surprise de voir que seuls certains élèves se retournaient. Je me place souvent au fond de la classe mais pas au moment de donner les consignes et je pensais que tous les regards se tourneraient vers moi or beaucoup d'élèves sont restés face au tableau (même dans des cas où rien n'était projeté au tableau). Cela était peut-être dû au fait que j'ai privilégié des consignes courtes à ce moment-là. En revanche, certains élèves n'ont pas réagi à l'annonce de la consigne. Cette configuration s'est donc avérée moins efficace que lorsque j'étais placée devant. Peut-être les élèves n'attendaient-ils pas que je donne une nouvelle activité à réaliser à partir du fond de la classe. En se rendant compte que j'avais donné une nouvelle consigne, certains élèves m'ont demandé de répéter.
Toutefois, se placer au fond de la classe s'est révélé efficace une fois la mise en activité orale démarrée. Cela permet aux élèves d'être mis en avant. Si je suis hors de leur champ de vision, les élèves se regardent les uns les autres et la communication devient plus authentique.

Ces observations m'ont également amené à prêter plus d'importance à

l'aménagement de la classe. J'ai plus souvent adapté la configuration de l'espace au type d'activité que je voulais réaliser : des îlots pour les travaux de groupes, une configuration en U pour des échanges plus longs. Dans cette dernière configuration, les élèves sont placés au centre, la communication est favorisée et je peux bénéficier d'un espace plus large au fond de la salle. En revanche, quelques bavardages ont lieu, ce qui est probablement dû au fait que les élèves sont peu habitués à ce type de configuration (l'anglais étant la seule discipline dans laquelle ils rencontrent cette disposition). Ma capacité à gérer le groupe classe a donc été modifiée dans ce type de configuration, j'ai eu plus de difficulté à asseoir mon autorité. Mon rapport aux élèves a changé, ce qui montre que la place de l'enseignant est aussi définie par l'espace. C'est à l'enseignant de se positionner de manière judicieuse pour se mettre en retrait tout en conservant son autorité. Il faut veiller à ne pas fragiliser le rapport enseignant/élève et à rester dans un climat de confiance et de bienveillance qui soit cadré.

3.2.3. Les aides visuelles

Pour chercher à m'effacer davantage, je me suis aussi tournée vers les différentes sortes de supports visuels permettant de guider les élèves sans trop intervenir. J'ai d'abord considéré la technique des '*prompts*', c'est-à-dire le recours à des segments de phrases ou des mots. C'est une astuce que ma tutrice pédagogique me recommande régulièrement. Les *prompts* fonctionnent comme des déclencheurs de parole et permettent d'éviter toute surcharge lexicale. Cela aide les élèves à débuter une phrase par exemple. *How much* les a ainsi aidés à formuler des questions: '*How much is this? / How much are they*?' ('Combien ça coûte?'). Il est également possible de noter au tableau un mot clé dont ils vont avoir besoin. Le mot *price* (prix) a notamment servi à inciter les élèves en phase d'échauffement à se poser des questions sur les prix d'objets que nous avions vus lors de la séance précédente.

J'ai par ailleurs eu recours aux *flashcards* (ou cartes visuelles). Je n'ai pas eu recours à cette aide pour remplacer les consignes mais plutôt pour étayer ces dernières, pour les clarifier. J'ai par exemple utilisé une carte montrant des élèves

et un point d'interrogation pour signifier qu'il faut poser des questions, une autre pour indiquer qu'il faut répéter. J'ai remarqué que cela aidait un certain nombre d'élèves, dont un qui est en grande difficulté. Schématiser l'un des aspects de la consigne semble aider les élèves pour qui le visuel est important. J'ai toutefois remarqué que certains élèves n'y prêtaient aucune attention mais réalisaient quand même l'activité correctement. Enoncer les consignes à l'oral leur aura donc peut être suffi. Le risque de ce support peut être d'infantiliser les élèves si on y a recours trop souvent. Il faut veiller à utiliser cet outil ponctuellement et à l'adapter à l'âge du public.

J'ai tenté d'aller plus loin dans la schématisation des consignes en proposant des formes de cartes mentales. Cela consistait à simplifier la consigne en proposant des éléments concrets pour les élèves. Par exemple, les élèves ont dû à un moment se poser des questions pour retrouver le prix de différents objets. Certains élèves avaient les prix des objets à retrouver par l'autre partie de la classe (puis les rôles se sont inversés). La consigne schématisée consistait en un dessin d'un objet accompagné d'un point d'interrogation symbolisant la question à poser. Il y avait également une étiquette vide *(price tag*) pour montrer qu'il fallait trouver un prix. Nulle autre information n'était proposée, ce qui rendait la consigne très courte et très schématique. Proposer une consigne sous forme de dessin peut être plus parlant pour certains élèves. Cette activité a marché car les élèves s'étaient vus distribuer des fiches objets différentes. Ils ont compris qu'ils devaient recueillir des informations différentes. De plus, les élèves sont plutôt habitués à ces activités d'inter-questionnement même si c'était la première fois que je limitais la consigne à un schéma. Il faudrait toutefois noter que la première prise de parole lors de cette activité a été plus laborieuse que celles qui ont suivi : un élève a posé une première question pour connaitre un prix mais l'hésitation se faisait sentir, sûrement à cause de la consigne qui n'était pas énoncée de façon exhaustive. Voyant que j'encourageais cet élève, les autres interventions ont été plus efficaces et personne n'a demandé d'explication supplémentaire. Il demeure que ce type de formulation de consignes semble approprié pour des activités simples mais je n'ai pas réussi à reproduire cela dans d'autres situations avec des activités plus complexes ou dans des configurations dans lequel mon rôle

s'apparentait davantage à celui du clerc dont parle Meirieu.

3.3. Laisser place à la parole de l'élève

3.3.1. « Le silence de l'enseignant » (Arnaud, 2008)

Selon Arnaud (2008), le silence de l'enseignant de langue facilite fortement l'effacement de l'enseignant et favorise l'implication, l'autonomie, les initiatives verbales et la prise en main de l'apprentissage de la part des élèves car ces derniers se regardent, se posent des questions, se coupent la parole. Cela permet donc la mise en place d'une communication plus authentique. C'est un point sur lequel j'ai beaucoup travaillé. Donner trop d'informations peut perturber voire agacer certains élèves. Parfois se taire peut avoir des résultats surprenants. J'ai utilisé le silence à plusieurs moments.

Je me suis rendue compte que le silence était déjà très utile pour demander le silence ou demander aux élèves d'être particulièrement attentifs. Cela est plus efficace que d'avoir recours à '*shh*' ou '*be quiet*'. Se placer devant les élèves et attendre en silence permet de capter toute leur attention.

Je me suis tue de nombreuses fois lors de la présentation des consignes comme évoqué plus haut, notamment lorsque la lecture des consignes était confiée aux élèves. Cela a permis de donner plus de place à la parole des élèves certes, mais comme nous l'avons vu, la mise en activité n'a pas toujours été efficace.

Ce que j'ai le plus expérimenté est d'intervenir le moins possible lors des phases d'interaction. Dans cette classe de 5ème, les élèves cherchaient sans cesse mon approbation. J'avais tendance aussi de mon côté à intervenir souvent pour commenter les productions des élèves que ce soit pour les féliciter, les encourager ou les inviter à reformuler. Or il semble important de trouver un certain dosage entre interventions trop fréquentes et silence complet qui n'apporte rien aux élèves. Mais mon but était surtout de faire en sorte que la majorité des élèves cesse de se tourner toujours vers moi pour attendre mon approbation. J'ai donc essayé d'intervenir le moins possible à certains moments pour favoriser la circulation de la parole entre les élèves. J'ai surtout mis cela en place lors des phases de *warm up* (phases d'échauffement). Ces phases permettent en effet de

retravailler les points du cours vus lors des séances précédentes. Les élèves savent de quoi il s'agit et les erreurs grammaticales ou phonologiques sont plus occasionnelles que lorsqu'on réalise une activité pour la première fois. Par exemple, les élèves se sont posé des questions à tour de rôle à propos de leur weekend. J'ai lancé l'activité en posant la question à un élève qui a répondu puis lui ai fait signe par geste de la main de désigner un autre élève. Le format d'interaction élève-élève a alors été favorisé. Presque la totalité des élèves ont ainsi participé à cette occasion et je suis peu intervenue (je me suis placée sur un côté et j'ai essayé d'utiliser la communication non verbale pour aider les élèves qui en avaient besoin.) J'ai eu recours à un *prompt* pour un élève qui avait réussi à répondre mais ne parvenait pas à formuler une question. Il oubliait le mot interrogatif dans sa question, j'ai alors noté -*WH* au tableau.

Le silence est à privilégier à certains moments plutôt qu'à d'autres (l'enseignant est parfois contraint d'intervenir pour aider, souffler, ou reprendre une erreur grammaticale importante que ce soit pour corriger ou pour faire auto ou inter corriger). Le silence de l'enseignant encourage les élèves à prendre la parole face au groupe classe.

3.3.2. Responsabiliser davantage les élèves

Le silence de l'enseignant laisse ainsi plus de place aux interventions des élèves. Ces derniers se sentent plus à l'aise quand ils ne sont pas trop freinés ou interrompus dans leurs productions. Pour développer cela, il semble également important de les responsabiliser. Cela est notamment possible grâce à la mise en place de rituels.

Dans cette classe, j'ai mis en place un rituel d'entrée de classe dès les premières semaines. Il s'agit d'un rituel classique qui consiste pour l'élève à prendre la place du professeur et à venir saluer ses camarades et faire l'appel au tableau, en demandant '*Who is absent today ?'*('Qui est absent aujourd'hui ?'). Il peut également être amené à faire un peu de discipline : 'Be *quiet please, now you can sit down*' ('Silence s'il vous plaît, vous pouvez maintenant vous asseoir'). L'élève prend donc en charge la classe. Ce rituel a été complexifié au fil de

l'année avec très vite l'apparition de la question '*What's the date today ?*' ('Quel jour sommes-nous ?') et d'autres questions relatives aux séquences en cours comme par exemple '*Did you have a nice weekend* ?' ('Avez-vous passez un bon weekend ?').

Pour ce rituel de début d'heure, je parviens à m'effacer complètement. Avant, je demandais aux élèves : '*Who would like to be my assistant today*?' ('Qui aimerait être mon « assistant(e) » aujourd'hui ?'), puis j'intervenais en prononçant seulement le mot '*assistant*' et depuis plusieurs mois, il n'y a plus du tout d'intervention de ma part car les élèves ont compris le fonctionnement de ce début d'heure et lèvent spontanément le doigt pour venir jouer mon rôle. Les élèves sont ainsi responsabilisés et devenir '*assistant*' est une tâche qu'ils prennent très à cœur.

Lors des phases d'échauffement, beaucoup de place est accordée aux élèves quand des échanges de questions similaires ont lieu. Mais des échauffements qui nécessitent d'être plus précis ou plus denses m'obligent à intervenir davantage pour passer d'un type d'exercice à un autre.

Un autre moment du cours peut s'apparenter à un rituel. Il s'agit de la présentation et contextualisation d'un document. Cette étape est beaucoup moins fréquente en 5ème que dans mes classes de 4ème ou 3ème mais c'est un aspect que j'ai essayé de développer lorsque nous avons étudié des documents authentiques plus complexes ou plus longs que d'autres. Pour aider les élèves à présenter un document, j'ai privilégié le support du tableau à compléter. [6] Ce tableau comporte souvent trois entrées (*type, place* ou *date,* et *subject*). La présentation et contextualisation d'un document est un moment qui permet des interactions entre élèves car il s'agit alors de poser des questions et d'y répondre. Par exemple pour l'entrée '*subject*', une question possible sera '*What is it about* ?' ('Quel est le sujet du document ?') et une réponse : '*It's about the Simpsons family'* ('Ça parle de la famille Simpsons').

La présentation de document selon ce modèle-là est encore peu fréquente dans mes séquences mais on remarque déjà que les élèves réagissent vite. Dès le premier visionnage d'une vidéo par exemple et suite à la distribution du tableau,

[6] Annexe 2.

des doigts se lèvent pour poser la première question sans que j'aie à rappeler la consigne. Toutefois, le travail de ces questions étant peu régulier, il a été nécessaire à chaque fois de retravailler les questions : '*What is it about ?'* au lieu de *'*What it is about ?'* par exemple. Cette forme de guidage limitée au support tableau a permis de rendre les consignes plus implicites. Les élèves savent comment réagir face à ce support et cela m'évite d'intervenir trop abondamment.

3.3.3. Reconsidérer le guidage ?

Nous avons évoqué plusieurs moyens de proposer un guidage moindre et de favoriser l'effacement du professeur. Serait-il possible alors de supprimer les guidages ? Pour m'effacer complètement, j'ai essayé à plusieurs reprises (lors de micro-tâches ou de simples exercices) de supprimer toute forme de consigne et de donner seulement aux élèves le support de l'activité. C'était à eux de retrouver les consignes à partir du support donné. Cela n'a pas été évident et très déstabilisant pour certains mais cet exercice s'est vite apparenté à un jeu pour les élèves. La majorité s'est alors amusée à proposer diverses hypothèses de consignes. Parfois les consignes ont été formulées très clairement, d'autres fois les élèves les ont retrouvées après plusieurs tentatives. Dans le cadre d'une séquence sur les directions dans la ville, j'avais par exemple donné aux élèves le plan de Londres dans lequel il manquait des noms de lieux ou de monuments[7]. J'ai proposé ce document plutôt vers la fin de séquence car il permettait aux élèves de retravailler l'expression des directions comme *'Take the first turning on the right'* ('Prends la première à droite'), '*Go straight on'*('Va tout droit')… mais aussi les prépositions comme *behind, next to, opposite* (derrière, à côté de, en face de…). Les élèves travaillaient par deux (l'un avait des informations dont l'autre ne disposait pas). Comme nous travaillions depuis plusieurs séances sur les directions dans la ville, les élèves ont rapidement compris qu'ils allaient devoir réemployer les expressions travaillées précédemment. Ils sont parvenus à formuler des consignes adéquates comme '*Locate the following places on the map'* ('Localise les endroits suivants sur la carte'). Certains ont même proposé des formulations qui pouvaient

[7] Annexe 3.

s'apparenter à des micro-tâches (après m'avoir demandé du vocabulaire) comme par exemple '*Ask your partner where the most famous places of London are to organise a city tour*' ('Demande à ton camarade où se trouvent les endroits les plus célèbres de Londres pour organiser un circuit dans la ville') en imaginant par exemple qu'ils travaillaient pour une agence de tourisme. Le risque était que les élèves connaissent déjà l'emplacement de ces lieux célèbres mais je m'étais rendu compte lors d'une activité de vocabulaire que ce n'était pas le cas.

Il semble également possible d'envisager une situation ou le professeur ne fasse plus partie du cadre de la classe voire s'en absente, ce qui constituerait une forme de guidage à distance. J'ai mis en place cela une fois via l'Environnement Numérique de Travail (ENT) du collège, plateforme accessible par internet qui permet notamment d'échanger avec l'équipe pédagogique, les familles et les élèves en partageant des fichiers. J'ai mis un document à disposition des élèves sur cet espace. Il s'agissait d'une fiche de guidage aidant à préparer une intervention orale pour raconter une activité faite durant le weekend (tournoi sportif, promenade, lecture…) avec quelques éléments à prendre en compte (avec qui, où…). La consigne indiquait également qu'il fallait pour la séance suivante se préparer à poser des questions à ses camarades. Lors de la séance suivante, les élèves ont fait le récit d'une activité pendant que les autres intervenaient pour poser des questions ('*Who were you with* ?' ('Avec qui étais-tu ?') par exemple) si tout n'avait pas été dit ou pour demander des précisions. Mais cette activité a rencontré peu de succès : certains élèves n'avaient pas compris clairement ce qui était attendu. Beaucoup ont eu besoin que l'on reformule les consignes au début de l'heure pour lancer l'activité. Les élèves auraient semble-t-il préféré que j'explique les devoirs à faire en classe, comme je le fais d'habitude. Cette forme de guidage a paru trop inhabituelle pour les élèves.

CONCLUSION :

La rédaction de ce mémoire m'a permis de prendre du recul quant à ma pratique professionnelle et de soulever des questions qui me paraissent essentielles pour la mise en place d'un cours de langue. J'ai pu réfléchir aux

différentes facettes de la relation enseignant/élèves et aux moyens et outils nécessaire pour favoriser la communication au sein de la classe. Cela m'a aidée à trouver ma place au sein du groupe classe et à prendre conscience de certaines erreurs que je pouvais faire. Nous avons vu que le guidage constitue une étape-clé de l'apprentissage. L'enseignant dispose de nombreux moyens et outils pour guider ses élèves dans la réalisation d'activités. Il est important d'avoir en tête que toutes ces formes de guidage apportent une certaine richesse aux élèves qui sont alors confrontés à différentes façons d'aborder les activités et entraînés à travailler plusieurs stratégies et compétences. L'enseignant doit opérer des choix judicieux et savoir quand privilégier un type de guidage plutôt qu'un autre en prenant en compte les besoins variés des élèves ainsi que leurs différents profils. Il semble important de diversifier les pratiques pour ne pas inscrire les élèves dans un processus d'apprentissage figé, où une forme de passivité pourrait s'installer. L'un des aspects qui m'a paru le plus difficile est de bousculer les habitudes des élèves (habitudes que j'avais moi-même mises en place en variant peu mes supports par exemple) tout en veillant à proposer un guidage cohérent et adapté au type d'activité et aux profils des élèves.

Grâce à ces diverses expérimentations, j'ai réussi à m'effacer davantage dans cette classe et à recentrer l'attention sur les élèves. Cette mise en retrait peut s'avérer très efficace si le moment choisi est opportun. Dans leur article « Le « e-learning » est-il efficace ? » (2006), Fabien Fenouillet et Moïse Déro mentionnent la possibilité de pousser l'effacement de l'enseignant à son extrême en mettant en place un guidage à distance, par internet. Ce dispositif est déjà très répandu en France dans les universités ou écoles supérieures. Si l'efficacité de ce modèle est difficile à mesurer car les facteurs et indicateurs à considérer sont multiples et si des limites existent, les auteurs de cet article soulignent toutefois l'avantage principal de ce dispositif qui est de proposer de nouvelles possibilités d'apprentissage. Enseigner une langue à travers le e-learning représenterait un défi considérable car il faudrait pouvoir rétablir à distance les conditions nécessaires à des échanges authentiques qui permettent aux élèves de devenir des acteurs sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

ARNAUD, C. (2008). L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère. *Synergies Espagne*, 1, 175-194.

BOURGUIGNON, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL– Clés et conseils*. Paris : Delagrave Pédagogie et formation.

CICUREL, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164.

Conseil de l'Europe, (2005). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Editions Didier.

DERO, M. et FENOUILLET, F. (2006). Le « e-learning » est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. *Savoirs*, 12, 88-101.

DEVOLVE, N. (2006). Métacognition et réussite des élèves. Repéré à http://ww2.ac-poitiers.fr/accompagnement-educatif/IMG/pdf/Metacognition-et-reussite-des-eleves.pdf.

FOREST, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, 73-94.

GOULARD, E. (2014). *Comprendre et maîtriser l'intelligence non verbale : Les gestes, attitudes et comportements pour se faire des amis et réussir sa vie professionnelle*. Paris : Leduc.s Éditions.

GOULLIER, F. (2005). *Les Outils du Conseil de l'Europe en Classe de Langue*. Paris: Editions Didier.

GRIGGS, P. (2006). Assessment of the Role of Communicative Tasks in the Development of Second Language Oral Production Skills. *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, 407-32.

JULIE, K. & PERROT, L. (2014). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Éducation.

MEIRIEU, P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Paris : UNESCO.

OVERMANN, M. (2007). Autonomie.
Repéré à http://portail-du-fle.info/glossaire/autonomie.html

PERIER, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Education et sociétés*, 23, 27-40.

Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège, anglais [en ligne], Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, n°7 du 26 avril 2007.
Repéré à ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs7/hs7_anglais-vol3.pdf

Programmes des collèges, langues vivantes étrangères au palier 1, anglais [en ligne], Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, n°6 du 25 août 2005.
Repéré à
http://media.eduscol.education.fr/file/LV/72/1/Programme_anglais_palier1_123721.pdf

TARDIEU, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses.

SKINNER, B.F. (1976, éd. 2011). *About Behaviorism.* Knopf Doubleday Publishing Group.

ZAKHARTCHOUK, J.M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, 22, 61-82.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire distribué aux élèves
Annexe 2 : Exemple de tableau de contextualisation d'un document
Annexe 3 : Fiche d'activité 'A tour of London'

Annexe 1 : Questionnaire distribué aux élèves

Les consignes en classe d'anglais

Je préfère quand :

☐ les consignes sont données oralement par le professeur

☐ les consignes sont projetées au tableau et lues par le professeur

☐ les consignes sont projetées au tableau et lues par un élève

☐ les consignes sont distribuées et lues par le professeur

☐ les consignes sont distribuées et lues par un élève

☐ les consignes sont écoutées à partir d'un enregistrement

☐ chacun lit la consigne dans sa tête

Je me sens plus à l'aise quand :

☐ le professeur illustre les consignes par des gestes

☐ le professeur illustre les consignes par un exemple

☐ le professeur reformule les consignes

☐ les consignes sont expliquées en français par un élève

☐ je n'ai pas besoin qu'on me réexplique les consignes

Je comprends mieux ce qui est attendu de moi quand :

☐ les consignes sont courtes et précises

☐ les consignes sont longues et très détaillées

De manière générale j'estime que :

☐ je comprends la majorité des consignes sans aide supplémentaire

☐ je comprends les consignes lorsque l'on m'aide

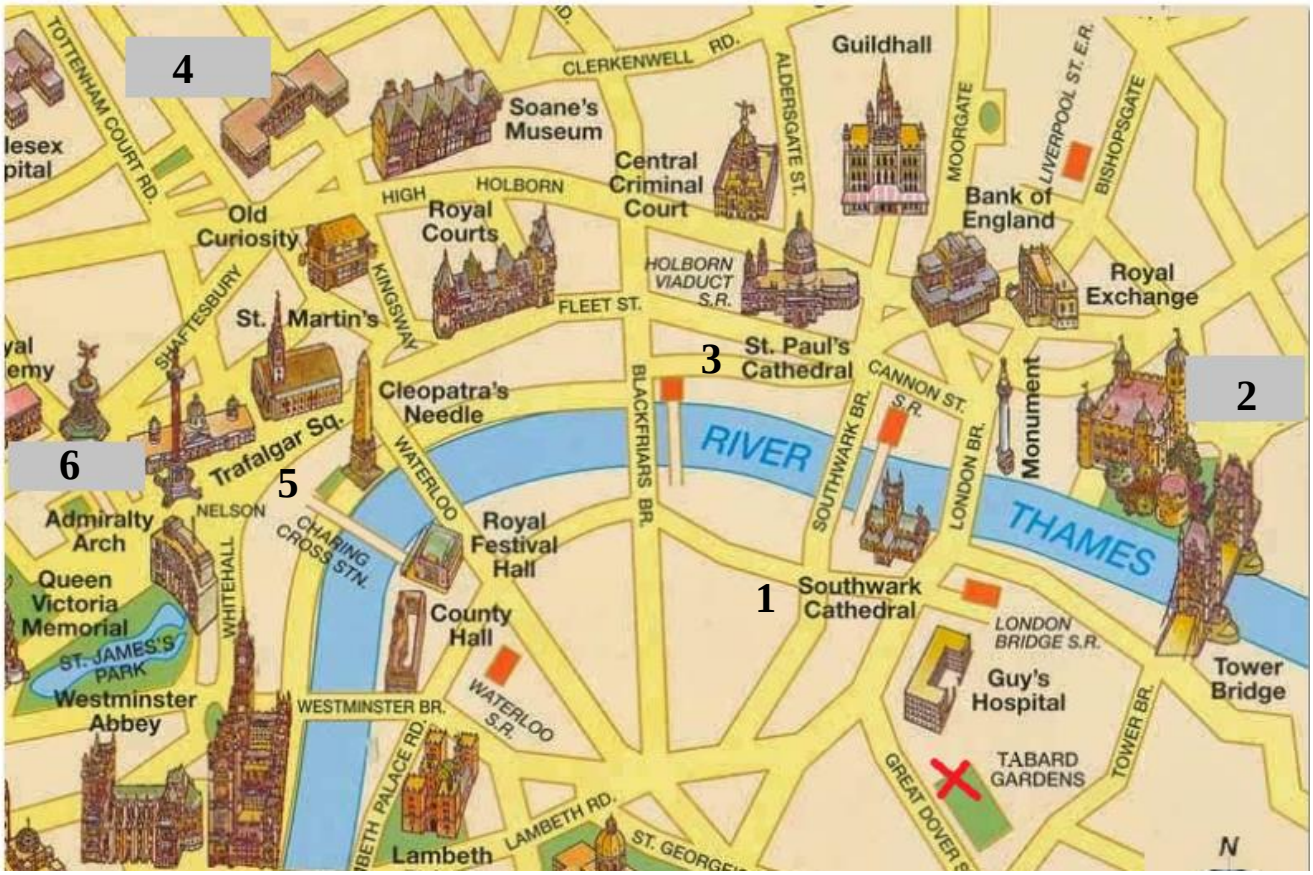
☐ j'ai du mal à comprendre les consignes

Annexe 2 : Exemple de tableau de contextualisation d'un document

Type ?	
Place ?	
Topic (=subject) ?	

Annexe 3 : Fiche d'activité 'A tour of London' réalisée à partir d'un plan de Londres provenant de 'Google Images'.

A Sheet *A tour of London*



1 : Southwark Cathedral
2 : ……..
3:St. Paul's Cathedral
4 : ……..
5 : Trafalgar Square
6 : ……..

Picadilly?
British Museum?
Tower of London?

Résumé :

Ce mémoire a pour propos la recherche d'outils et moyens pour favoriser les interactions orales entre élèves au sein de la classe de langue et limiter les interventions du professeur. Il s'agit de s'interroger sur les places respectives des élèves et du professeur et sur leur relation.

Mots clés : enseignement de l'anglais - guidage - interactions orales – consignes – communication non verbale

Abstract:

This dissertation aims to investigate several means and devices that foster oral interactions between pupils in the language class while minimizing the teacher's contributions. The study examines the roles and places of the pupils and the teacher in the class and their relationship.

Keywords: English teaching - guidance – oral interactions – instructions – nonverbal communication