

Modulation de l'espace-classe durant la séance. Son impact en termes de temps et de réussite

Thomas Goydadin

► **To cite this version:**

Thomas Goydadin. Modulation de l'espace-classe durant la séance. Son impact en termes de temps et de réussite. Education. 2016. <dumas-01430139>

HAL Id: dumas-01430139

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01430139>

Submitted on 9 Jan 2017

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 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

Modulation de l'espace-classe durant la séance.

Son impact en terme de temps et de réussite.

Présenté par M. Thomas GOYDADIN

Mémoire encadré par M. Alain GIRAULT

Sommaire

Introduction. (p.1-2)

I. État de l'art. (p. 3-13)

I.1. La modulation de l'espace-classe. (p.3-8)

I.1.1 La rangée, le U et l'îlot. (p.3-4)

I.1.2 L'école inclusive : repenser l'espace pour repenser l'enseignement. (p.5-6)

I.1.3 Distinction terminologique: agencement et modulation. (p.6-7)

I.1.4 Les potentielles vertus de la modulation de l'espace-classe. (p.7-8)

I.2. Progression et analyse d'image. (p.8-13)

I.2.1. L'analyse d'image au centre de la communication. (p.8-10)

I.2.1. Moduler en fonction des étapes propres à l'analyse d'image.

I.2.1.1. Énoncé des consignes. (p.10-11)

I.2.1.2. Phase de réception et phase de production. (p.11-12)

I.2.1.3. Synthèse collégiale. (p.12-13)

I.2.2. La modulation progressive de l'espace-classe durant la séance lors d'une activité d'analyse d'image. (p.13)

II. Problématique. (p.14)

III. Méthode. (p.15-28)

III.1. Participants. (p.15-18)

III.1.1 Contexte large. (p.15-16)

III.1.2 Contexte étroit. (p.16-17)

III.1.3 Salles de classe et horaires. (p.17-18)

III.2. Méthode. (p.18-28)

III.2.1. Observations initiales et remédiations de la méthode (p.18-20)

III.2.1.1 Représenter l'espace-classe aux élèves. (p.18-19)

III.2.1.2 Restreindre le matériel. (p.19)

III.2.1.3 Rythmer l'activité par le stimulus non-verbal. (p.20)

III.2.2. Matériel et procédures. (p.20-25)

III.2.2.1 Expérience 1 : micro-modulation durant une activité de description et d'analyse d'image en paires. (p.20-22)

III.2.2.2 Expérience 2 : Modulation dans une activité de mobilisation lexicale à partir d'une image. (23-24)

III.2.2.3 Expérience 3 : modulation lors d'une phase de description l'image selon la méthode jigsaw. (p.24-25)

III.2.3. Analyse des résultats. (p.26-28)

III.3. Discussion. (p.28-31)

Conclusions. (p.32)

Annexes. (p.33-34)

Bibliographie. (p.35)

Modulation de l'espace-classe durant la séance.

Son impact en terme de temps et de réussite.

Introduction :



1) Salle de classe en 1930.



2) Salle de classe en 2016

1) *Pensionnat de Chamagnieu : une salle de classe*, Jules Sylvestre, 1930.¹

2) *LEGT 'Les 3 Sources' de Bourg-lès-valence : une salle de classe*, 2016.

Si l'on considère, comme Floriane Pellaton² que la salle de classe est le reflet d'un enseignement alors il est indéniable que l'école a changé entre 1930 et aujourd'hui. Le tableau blanc interactif a pris la place du tableau à craie, les lourds pupitres et les bancs fixes ont été remplacé par des tables en formica et des chaises amovibles, à quoi il faut ajouter que les photocopies couleur ont remplacé les pages jaunies et cornées des manuels. Cette évolution partielle traduit un long processus de réflexion théorique, et ce tout particulièrement dans le contexte particulier de l'enseignement des langues vivantes dans le secondaire.

Néanmoins, la comparaison entre ces deux illustrations fait apparaître certains points communs. En effet, entre 1930 et aujourd'hui l'estrade sur laquelle se dresse le bureau massif de l'enseignant demeure et la disposition en rangée persiste. Ce constat est surprenant si l'on considère que l'approche communicationnelle et actionnelle a pris le pas sur le cours frontal et les exercices structuraux et que l'oral est devenu aussi important que l'écrit.

Ainsi, la métamorphose profonde de la didactique des langues semble n'avoir pas pleinement fait changer la configuration de la salle de classe et par incidence la pratique de la

¹ Photographie en noir et blanc par Jules Sylvestre (droits [Creative Commons](#) - Paternité. Pas d'utilisation commerciale. Pas de modification. Localisation Bibliothèque municipale de Lyon. Technique : photographie négative sur verre : noir et blanc ; 18 x 24 cm) disponible sur : [http://numelyo.bm-lyon.fr/BML:BML_01ICO001014cd1740055951?&query\[0\]=isubjectgeographic:%22Chamagnieu%20%28I%C3%A8re%29%22&hitStart=8&hitPageSize=16&hitTotal=18](http://numelyo.bm-lyon.fr/BML:BML_01ICO001014cd1740055951?&query[0]=isubjectgeographic:%22Chamagnieu%20%28I%C3%A8re%29%22&hitStart=8&hitPageSize=16&hitTotal=18)

² *L'aménagement de la salle de classe, est-ce le reflet d'un enseignement ?* Pellaton, Floriane, 2013, 79 pages. <http://doc.rero.ch/record/232446>

plupart des enseignants. Troquer la craie contre le marqueur, le pupitre en chêne massif contre la table en formica, est-ce là la manifestation concrète et spatiale de la révolution de l'enseignement des langues en 2016 ?

Si l'on souhaite que l'élève passe de spectateur à acteur de son propre apprentissage, pourquoi maintenir l'agencement en rangées? Si l'enseignant ne peut plus se contenter de diffuser son savoir aux apprenants par la parole et le geste, pourquoi continuer à le placer sur une estrade? Enfin si les cours de langues se veulent innovants et évolutifs, ne doit-on pas être à même de moduler efficacement l'espace figé de la salle de classe au gré des activités?

Il ne s'agit pas ici de renier tel ou tel agencement de l'espace-classe au profit d'un autre (promouvoir l'îlot en démontrant l'obsolescence de l'agencement en rangées par exemple), ni de dire que les enseignants sont incapables de faire évoluer leurs pratiques et l'Éducation Nationale de faire évoluer son parc immobilier, mais plutôt de réfléchir à la manière la plus appropriée de faire correspondre l'agencement spatial à l'activité proposée aux élèves, de s'interroger quant au bénéfice de telle ou telle modulation en terme de temps et de réussite tout en n'omettant pas les limitations pratiques inhérentes à l'environnement scolaire afin de contribuer à l'adoption d'une pratique de classe plus en adéquation avec les attentes ministérielles et les besoins des élèves.

Or pour que les mesures et les comparaisons en terme de rentabilité pédagogique de tel ou tel agencement aient une quelconque valeur, il est impératif que l'activité proposée aux élèves soit la même. Ainsi nous nous intéresserons uniquement dans cette étude à l'observation de l'impact de la modulation de l'espace-classe lors d'activités de description puis d'analyse d'images.

Nous nous attacherons dans un premier temps à dresser l'état de l'art dans lequel s'insère la problématique avant de définir la méthode d'expérimentation et les critères retenus pour mesurer l'impact des différentes modulations par rapport à l'activité de description et d'analyse d'images en classe de seconde. Nous questionnerons ensuite les résultats obtenus en fonctions des modulations expérimentées.

I. État de l'art :

Modulation progressive de l'espace-classe durant la séance
lors d'une activité d'analyse d'image.

I.1 La modulation de l'espace-classe.

I.1.1 La rangée, le U et l'îlot.

Dans *Classroom Seating Arrangements : Instructional communication Theory Versus Student Preferences*, McCorskey et McVetta proposent une étude éclairée de la relation entre l'agencement de la salle de classe en université et la préférence des étudiants en se concentrant sur les trois modulations de l'espace-classe les plus courantes, i.e. l'agencement en rangées³, l'agencement en U⁴ et l'agencement en îlots⁵. Selon les auteurs, bien qu'elle soit prépondérante, la disposition en rangée relève davantage de la tradition que de la raison (“Historically, (...) the straight-row arrangement evolved to make the best use of the only adequate lighting then available – natural light from side windows. In spite of the development in lighting which makes straight-row arrangement unnecessary, this traditional arrangement persists, in fact dominates.”) En effet, selon les auteurs, toutes les écoles de spécialistes en didactique depuis la virulente critique de John Dewey s'accordent sur le fait que l'agencement en rangée inhibe la communication. : “three quarters of a century ago John Dewey attacked this arrangement because it inhibits experimentation in the classroom. Subsequent writers in education have agreed almost unanimously. If seating is discussed at all in teaching methods course, the traditional arrangement is virtually always attacked as less desirable than other alternatives”. Néanmoins, si cet agencement continue d'exister c'est aussi parce qu'il possède ses vertus pratiques. En effet, l'agencement facilite la passation et le partage des salles car force est d'admettre que nombres d'enseignants dans le secondaire comme dans le supérieur continuent de préférer le mode d'enseignement transmissif aux approches socio-constructivistes pour de diverses raisons. En outre, l'agencement en rangées permet un entretien plus rapide des salles de classe – facteur non négligeable.

En dressant l'évolution des discussions concernant l'agencement de la salle de cours, McCorskey et McVetta soulèvent un autre point essentiel : “While the teacher is the primary focus in the traditional arrangement and teacher and students share the focus in the horseshoe

3 “Straight row arrangement”, dans le texte original. Annexe 1, figure 1.

4 “Horseshoe arrangement”, dans le texte original. Annexe 1, figure 2

5 “Modular arrangement”, dans le texte original. Annexe 1, figure 3

arrangement, the teacher is removed from the focal point in the modular arrangement. Because of the differences in purpose for which each arrangement is best suited noted above, Hurl et al. refuse to suggest one system over the other”. En effet, chacun des trois systèmes proposés peut être utile à l'enseignant à condition que l'activité proposée soit pertinente par rapport à la disposition adoptée. Il semble par exemple que la disposition en rangées soit plus propice à l'explicitation de consignes puisqu'elle limite l'interaction entre les élèves ou étudiants tout en plaçant l'enseignant au centre de la focale d'attention. En revanche, il semblerait plus logique de mener un débat dans une salle disposée en U afin que les élèves puissent communiquer de façon réaliste entre eux tout en gardant l'enseignant en qualité de modérateur, même si l'essentiel de cette tâche peut être aussi confiée à un apprenant à l'extérieur ou au sein du groupe. Enfin, si l'objectif est d'amener les apprenants à communiquer entre eux ou à coopérer lors d'une activité, la disposition en îlots sera sans doute plus pertinente.

Si l'article de McCorskey et McVetta est pertinent, il possède néanmoins ses limites en terme d'utilité pour nos recherches. En effet, l'article se focalise sur la corrélation entre les intentions des enseignants et les attentes des étudiants par rapport à tel ou tel agencement. Or, ce qui nous intéresse avant de prendre en compte le point de vue des apprenants est d'abord de discuter l'impact de la modulation de l'agencement de l'espace-classe en terme de temps de réussite.

De plus, les expériences analysées par les deux chercheurs ont été menées en université, ce qui peut laisser à penser que le besoin de centralisation de l'attention sur l'enseignant (que la disposition en rangée peut notamment contribuer à conférer) est moindre puisque le public n'est pas le même que dans le secondaire – ne serait-ce qu'en terme de propension au bavardage. En effet, même si l'on omet pour l'instant les différences entre le système éducatif anglo-saxon et le système français, il ne faut pas perdre de vue les distinctions qui peuvent exister entre l'enseignement en université et l'enseignement en collège et lycée en tant que la maturité intellectuelle des apprenants ne se vaut pas.

Nous venons à l'instant d'écarter les distinctions entre le système éducatif français et celui outre-manche. Cependant il existe au moins une différence fondamentale qu'il s'agit de discuter à présent – celle de l'école inclusive. En effet, bien que l'école inclusive existe dans une certaine mesure au Royaume-Uni, elle est une exigence officielle du système français depuis 2005.

I.1.2 L'école inclusive: repenser l'espace pour repenser l'enseignement.

Comme l'écrivent Rachel Wannarka et Kathy Ruhl (2008) dans un article de synthèse de recherches comparant l'incidence de trois principaux agencements de l'espace-classe sur le comportement des apprenants : “one potential limitation of this synthesis is the lack of recent data represented. (...) We anticipate that the findings of this review could reasonably be generalised to current classroom dynamics, with at least one notable exception : inclusive classrooms.”

Or, la loi de 2005 pour une école inclusive⁶ a radicalement modifié la typologie des élèves et par incidence la manière dont l'enseignement doit être envisagé. La loi du 11 février 2005 stipule ainsi dans l'article L112-1 que « tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. » Selon une étude officielle de Sandrine Lair⁷, alors qu'il y avait 28 789 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans le second degré en 2006, il y en avait 97 560 en 2013, dont 41,4% souffrent de troubles intellectuels cognitifs. Puisque la typologie des élèves a évolué depuis 2005, il convient d'actualiser les recherches qui ont pu être menées avant cette date.

De plus, l'article de synthèse souligne le fait que dans le système inclusif : “General education teachers are often reluctant or untrained and unable to deal competently with disruptive behaviour” et que de nombreux enseignants “have reported feeling significantly more stress than normal when teaching students who have Attention Deficit or Hyperactivity Disorders”. Il est donc crucial, non seulement pour le bien-être des enseignants mais aussi pour celui des élèves, de trouver des pratiques adaptées à un contexte pédagogique en pleine mutation.

A l'instar des deux chercheuses s'appuyant sur une étude de Pace et Price datant de 2005, nous ne doutons pas du fait que : “classroom arrangement significantly impacts on student behaviour, and that there is evidence to suggest that it impacts on achievements as well”. De plus nous considérons que “focusing on stimulus conditions rather than

6 *Dix ans de la Loi du 11 février 2005 : l'école inclusive, une dynamique qui s'amplifie*. Communiqué de presse – N. Vallaud-Belkacem – 11/02/2015. Source : www.education.gouv.fr/cid806208/dix-ans-de-la-loi-du-11-fevrier-2005-l-ecole-inclusive-une-dynamique-qui-s-amplifie.html (dernière consultation le 30/04/2016)

7 *Scolarisation des élèves handicapés, 2013/2013*, Sandrine Lair, chef du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves handicapés. <http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/02/2014-01-21-EN-chiffres-rentree-1.pdf> (dernière consultation le 04/05/2016)

consequences may help teachers discretely to prevent problem behaviours before they occur and avoid utilising unnecessarily intrusive interventions.”

S'il ressort de cette synthèse que “the studies that concerned individual tasks were unequivocal in their support for a rows arrangement to increase on-task behaviour and/or decrease off-task behaviour when students were expected to work on their own”, la question est tout autre en cours d'anglais dans le contexte français puisque l'un des objectifs primaires est de parvenir à créer une situation de communication en langue étrangère entre les élèves.

De plus, il est clair que contraindre les élèves dits 'perturbateurs' dont la capacité de concentration est restreinte à rester assis à la même place, à écouter et prendre des notes, ne serait-ce qu'une heure, génère systématiquement des tensions qu'une modulation durant la séance peut sans doute contribuer à atténuer. Ainsi, il nous semble qu'il est d'autant plus essentiel d'être à même d'apporter des variations de rythme durant la séance par la modulation spatiale de l'élève pour prévenir ces comportements dans un système inclusif.

I.1.3 Distinction terminologique: agencement et modulation.

Au terme de ces lectures, il s'agit d'effectuer une distinction majeure entre agencement de l'espace-classe – ce dont traitent l'ensemble des textes sus-mentionnés – et modulation de l'espace classe – ce dont nous souhaitons traiter ici – étant donné que ces deux termes relèvent de deux réalités différentes.

En effet, il apparaît que les références que nous avons proposées, qu'il s'agisse d'études comparatives entre différents agencements ou d'études qualitatives des avantages de tel ou tel agencement, sont focalisées sur une disposition stable de la salle de classe, c'est-à-dire que la la salle de classe est déjà disposée en rangée, en U ou en îlot dès l'entrée en classe du professeur et des élèves et que cette disposition ne varie pas durant le cours. Cela tient essentiellement du fait que les lectures que nous avons effectué portent sur l'enseignement en milieu universitaire. L'université propose une grande diversité d'agencements pour des raisons essentiellement architecturales adaptées à la diversité des enseignements et des effectifs. En effet, toute université doit être à même de disposer de salle de classe diverses, allant de l'amphithéâtre qui permet d'accueillir un grand nombre d'étudiants lors d'un cours magistral au bureau pour des entretiens ou évaluations individuelles. Cette diversité s'accompagne aussi d'une diversité d'agencements pour répondre de la manière la plus adéquate possible aux

besoins des chargés de travaux dirigés.

Néanmoins notre étude porte sur l'enseignement dans le secondaire, plus spécifiquement dans le cadre de l'enseignement de l'anglais au lycée. Par conséquent, la notion d'agencement en tant que disposition figée de la salle de classe ne se révèle que très rarement opérante. Non seulement les salles de cours sont elles partagées par des professeurs aux pratiques de classe très différentes, même lorsque ceux-ci enseignent la même matière, mais il faut aussi compter que les établissements fonctionnent en moyenne à 82% de leur capacité d'accueil⁸ en raison notamment des effectifs croissants dans le second degré⁹. Ainsi, il est de coutume dans la large majorité des établissements de standardiser l'agencement pour faciliter l'entretien et le partage des salles de classe.

Par conséquent, l'agencement initial d'une salle de classe, c'est-à-dire la rangée, doit être rétabli avant la fin de la séance afin de ne pas nuire au bon fonctionnement logistique de l'établissement et de limiter les tensions entre les différents membres de la communauté éducatives (enseignants, personnels administratifs et agents d'entretien principalement) qu'une requête de ré-agencement des salles de classe de langues vivantes pourrait engendrer. De ce fait, seul la notion de modulation de l'espace-classe nous intéressera ici.

I.1.4 Les potentielles vertus de la modulation de l'espace-classe.

Plutôt qu'un dogme, la modulation de l'espace-classe doit relever d'une réflexion quant à la corrélation entre la disposition de l'espace, le style pédagogique propre à l'enseignant et la progression des étapes de l'activité proposée aux élèves. En effet, comme l'expliquent Laura Gurzynski-Weiss, Avizia Y. Long et Megan Solo (2015) dans une étude comparative empirique portant sur l'utilisation de l'espace-classe en cours traditionnels et en cours innovatifs, « Data collected from university Spanish language and linguistic courses demonstrate that while some differences in use of space and interaction were observed when lessons in traditional and innovative classrooms were compared, notable differences were only present when the instructor was teaching all of a course in an innovative classroom and

⁸ *Parc immobilier et capacité d'accueil des établissements du second degré.* source : www.education.gouv.fr/cid20741/parc-immobilier-et-capacité-d-accueil-des-etablissements-publics-du-second-degre.html (dernière consultation le 30/04/2016). Comme le montre cette étude, cette moyenne doit être nuancée étant donné la grande disparité qui existe entre les établissements.

⁹ L'éducation nationale en chiffre. source : www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html (dernière consultation le 30/04/2016).

had adapted his/her lesson plans accordingly. »

Comme ces chercheuses, nous pensons qu'un environnement adapté à l'activité permet de favoriser la communication en langue cible entre les apprenants et par incidence permet un gain en terme de réussite, non seulement de l'activité mais aussi des apprentissage des élèves. De plus, nous pensons qu'il est possible d'obtenir des résultats similaires à ceux observés en cycle universitaire dans le secondaire à condition que les protocoles expérimentaux prennent en compte les différences qui peuvent exister entre ces deux publics tout gardant à l'esprit les impératifs pratiques inhérents à l'enseignement dans le secondaire.

I.2. Progression et analyse d'image.

I.2.1. L'analyse d'image au centre de la communication.

Les raisons qui nous ont conduites à élire l'image comme support communicationnel sont nombreuses. Il nous semble d'abord important de souligner que l'image est un support motivant pour l'élève puisqu'elle ne génère pas d'obstacles de compréhension d'emblée, contrairement à un texte par exemple, et stimule directement l'imaginaire et la curiosité. En effet, l'image constitue un espace liminaire entre le réel et l'imaginaire dont l'accès n'est pas conditionné par la maîtrise de la langue cible. Pour reprendre les mots d'Hélène Ganthier (1968, p.4), « ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension ne passant pas par l'intermédiaire de la langue maternelle. Elle éloigne l'élève du milieu familial qui l'entoure et le fait pénétrer dans un univers nouveau, où évoluent des personnages avec lesquels il fait connaissance et auxquels il pourra s'identifier ». Ainsi, en plus d'inviter l'élève à nommer les chose qu'il voit, l'image encourage l'observateur à construire ou inventer le discours qui sous-tend cette représentation du monde.

Selon Linda De Serres dans un article intitulé *Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage*, “l’interculturalité s’édifie dans une réflexion de fond sur les liens entre la lecture de l’image et l’émulsion de savoirs locaux et de savoir-faire des apprenants, selon leur perspective et leur appréhension-compréhension du monde.” Ainsi, l'image est un support au développement non seulement des compétences langagières, mais aussi de construction d'une culture partagée puisqu'au travail de décodage de l'image s'ajoute un travail de réflexion quant aux codes symboliques qui forgent notre représentation du

monde qui nous entoure.

Néanmoins nous considérons aussi comme Jean-Claude Beacco et Michael Byram (2007) que “[t]andis que l'apprentissage d'une langue a pu être, pour les générations passées, une activité scolaire fondée sur l'étude de la grammaire et des exercices de traduction, sans grand intérêt pour l'oral, les méthodes contemporaines mettent l'accent sur l'oral autant que l'écrit. De même, alors que les buts de l'apprentissage des langues ne pouvaient être atteints autrefois qu'à la fin d'une longue période d'études, quand les apprenants avaient acquis assez de connaissances pour étudier des textes d'un niveau culturel élevé tels que littérature ou philosophie, les objectifs actuels permettent aux apprenants d'utiliser immédiatement ce qu'ils ont appris, dans des échanges simples de la vie quotidienne”. Par conséquent, l'analyse d'une image se doit d'être non pas un objectif en soi mais bien un moyen pour parvenir au développement de compétences communicatives pragmatiques. En effet, au delà d'un enrichissement lexical, une telle activité doit permettre à l'élève d'acquérir ou développer des compétences langagières ayant aussi un intérêt concret. Or l'intérêt de l'image réside bien dans le fait qu'il s'agisse – généralement – d'un terrain vierge de mots ou l'apprenant a tout à verbaliser. En effet, selon l'expression anglaise, « a picture is worth a thousand words » puisqu'une illustration bien composée exprime de manière intelligible ce qu'un long écrit ne permettrait sans doute que de restituer partiellement.

Mais encore faut-il parvenir à décoder ce qui *a priori* est de l'ordre de l'évidence. En effet, il n'est pas rare de constater que les élèves peinent à s'exprimer lors d'une description d'image et que cette difficulté est bien plus grande lorsqu'il s'agit de s'exprimer quand à la signification abstraite du support. Durant la phase de description (verbaliser ce que je vois), la difficulté provient essentiellement de l'absence d'enjeux communicatif authentique pour l'élève : pourquoi verbaliser ce que tout le monde voit déjà ? Il est donc impératif pour surmonter ce premier obstacle de créer une situation de déficit informationnel pour que l'activité ait du sens et d'apporter une aide différenciée afin de rendre la tâche réalisable. La seconde difficulté survient lors de la phase d'interprétation (comprendre puis verbaliser ce que cette image signifie de manière implicite). Ainsi, il convient de proposer à l'élève une démarche qui lui permette d'accéder au sens mais aussi de conclure par une phase de mise en commun afin de s'assurer que tous les élèves aient une trace écrite commune et synthétique du travail effectué. Bien sûr, il est possible d'intégrer diverses phases permettant la réussite de l'activité avant et entre ces deux étapes, comme une phase initiale de mobilisation lexicale, une tâche permettant une écoute active lors de l'expression orale en continu ou encore une

phase de préparation de questions-réponses afin de mieux anticiper une interaction orale par exemple.

Il est essentiel de mettre en évidence le fait que la progression des étapes d'accès au sens et de production variera en fonction non seulement de l'illustration choisie mais aussi de l'objectif spécifique de l'activité. Néanmoins, certaines étapes seront similaires, en substance tout du moins, quel que soit le support : l'énoncé initial des consignes, l'activité de mobilisation lexicale puis syntaxique (du mot vers la phrase), l'activité de production orale ou écrite et enfin la mise en commun sous la forme d'une synthèse collégiale.

I.2.1. Moduler en fonction des étapes propres à l'analyse d'image.

Ainsi que nous l'avons précédemment expliqué, il est impératif que l'agencement spatial soit cohérent avec l'activité pour que la rentabilité pédagogique d'une activité soit optimale mais il faut aussi que la modulation opérée durant la séance soit cohérente avec les différentes étapes de cette activité. Puisque nous avons opté pour focaliser nos recherches sur des activités d'analyse d'image, il faut donc que les modulations opérées se fasse en adéquation avec les étapes propres à ce type d'activité que nous venons d'énoncer, c'est-à-dire l'énoncé des consignes par l'enseignant, l'activité de réception par l'apprenant, l'activité de production par les apprenants et l'activité collégiale de mise en commun provenant des apprenants mais permettant aussi un étayage par l'enseignant.

Il s'agit donc à présent, en nous appuyant sur nos lectures préalables, de déterminer quel type d'agencement est le plus cohérent avec chacune de ces quatre étapes de l'activité.

I.2.1.1. Énoncé des consignes.

L'énoncé des consignes, qui constitue la première étape, est indispensable à la conduite à bien des différentes phases de l'activité. Elle est première dans le sens où elle intervient au début de la séance, juste après l'entrée en classe des élèves, un rappel de la séance précédente et avant la mise en activité des apprenants. Ainsi, l'agencement en rangée de la salle de classe est de fait.

On pourrait certes envisager que l'enseignant ré-agence l'espace-classe avant l'entrée

des élèves, néanmoins cette hypothèse pose des problèmes concrets. Tout d'abord cela implique que la salle soit disponible l'heure qui précède la séance ou du moins que la séance soit précédée d'une récréation. Envisageons que ce soit le cas, non seulement déplacer une dizaine de tables et une vingtaine de chaises *a minima* prend un temps considérable qui pourrait sans doute être mieux mis à profit, mais cette activité répétée avant chaque séance peut se révéler physiquement préjudiciable pour l'enseignant au fil des mois, voire des années. De plus, à moins que les apprenants ne soient habitués à travailler selon l'agencement proposé, qu'il s'agisse d'îlots ou d'un U, le risque de causer un engorgement à la porte de la salle est grand et peut potentiellement nuire à l'instauration rapide d'une dynamique studieuse. Enfin, si tant est que l'entrée dans une classe ré-agencée se fasse sans encombre, il n'est pas sûr que la disposition adoptée soit en adéquation avec l'énoncé des consignes.

En effet, si l'on souhaite que la consigne soit comprise de tous, il est essentiel que l'attention des élève soit centrée sur la parole et le geste de l'enseignant – et éventuellement sur une consigne écrite qu'elle soit vidéo-projetée ou copiée au tableau. Il est aussi impératif que les nuisances sonores soient minimales et que les questions potentielles profitent à l'ensemble de la classe. Or comme le démontrent les recherches de Rachel Wannarka et Kathy Ruhl que nous avons déjà évoquée¹⁰, l'agencement en rangée permet de réduire les dissipations et les bavardages.

Il semble donc légitime de penser que la configuration initiale de la salle de classe (c'est-à-dire en rangées) soit un point de départ pertinent. Il paraît aussi raisonnable que la modulation n'intervienne qu'une fois la consigne donnée et comprise par tous. Conserver l'agencement initial en rangée possède un autre avantage non négligeable, celui de déléguer la modulation de l'espace-classe aux élèves pour donner une réalité concrète et physique à la mise en activité et sortir d'une posture passive de l'apprenant.

I.2.1.2. Phase de réception et phase de production.

Le moment précis auquel la modulation de l'espace-classe intervient dépendra essentiellement des modalités de la phase de réception, les deux principales variables étant le support (image imprimée individuelle, image imprimée distribuée à un groupe ou support dématérialisé vidéo-projeté) et le nombre d'apprenants travaillant sur le support proposé

¹⁰ “the studies that concerned individual tasks were unequivocal in their support for a rows arrangement to increase on-task behaviour and/or decrease off-task behaviour when students were expected to work on their own”, Rachel Wannarka et Kathy Ruhl, 2008, p. 10.

(réception individuelle avant travail de réception collaboratif en paire ou en groupe, travail de réception d'emblée collaboratif notamment).

Les combinaisons et les variations que l'on peut opérer sont multiples, néanmoins nous ne retiendrons pour notre étude que trois combinaisons :

- La première étant un travail de réception individuel d'un support imprimé individuel suivie d'une phase de production orale en paires.
- La seconde étant un travail de réception en groupes d'un unique support dématérialisé puis d'un exercice de mobilisation lexicale suivi d'une mise en commun.
- La troisième étant une phase de réception en groupe d'une illustration couleur imprimée suivie d'une phase description orale selon la méthode jigsaw avant une mise en commun.

I.2.1.3. Synthèse collégiale.

La synthèse collégiale a pour intérêt de permettre à chaque élève de conserver une trace synthétique du travail effectué durant la séance, de fixer par écrit le lexique et les structures employées à l'oral durant les phases de production afin notamment de faciliter le travail de révision pour les élèves mais aussi de permettre à l'enseignant de s'assurer que les élèves accèdent au sens plus abstrait ou symbolique des documents iconographiques étudiés tout en lui offrant la possibilité de compléter et/ou d'étayer. Il s'agit donc de moduler à nouveau la salle de classe soit en U soit en rangée selon le temps restant avant la fin de la séance.

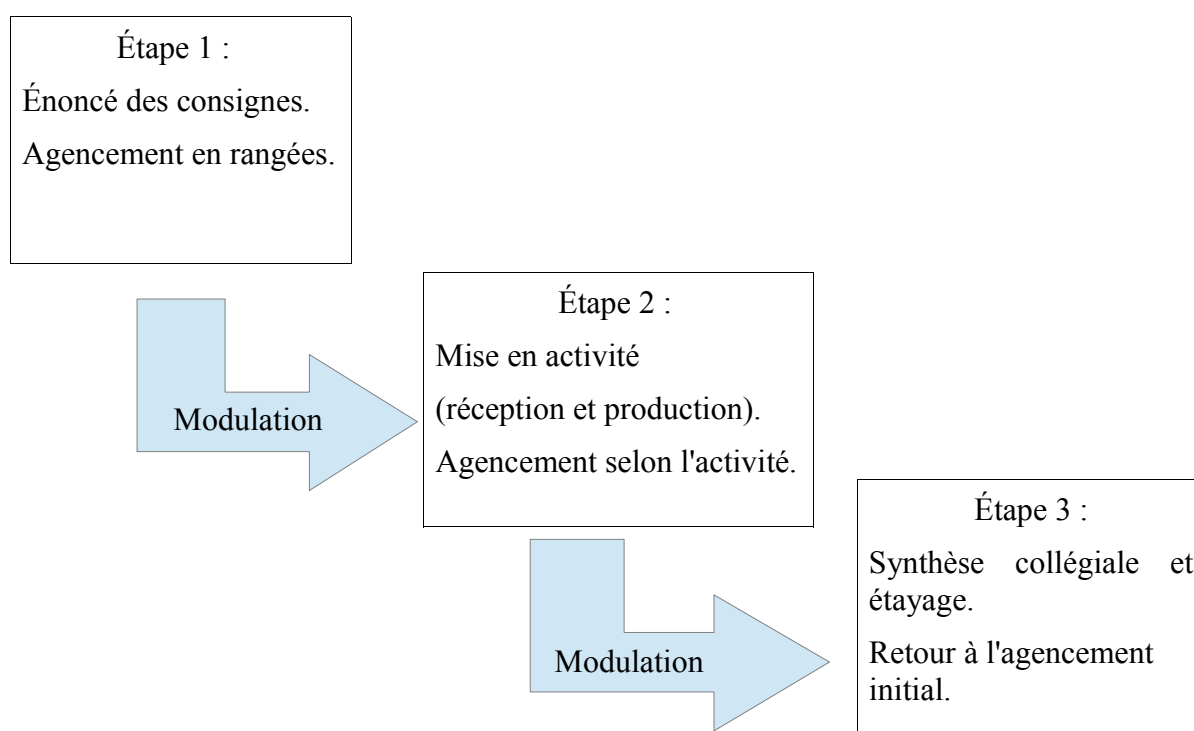
Ainsi, si le temps restant est suffisant il sera possible d'envisager une modulation en U ou en I I¹¹, afin de proposer une activité de synthèse ludique avant de retourner à la configuration en rangée pour la copie de la trace écrite. On pourrait ainsi scinder la classe en 2 équipes, chacune gagnant un point à chaque fois qu'un de ses joueurs parvient à enrichir la phrase proposée par l'autre équipe. Par exemple en travaillant l'enrichissement du groupe nominal, si l'équipe 1 propose « this document is a picture », l'équipe deux gagnera un point en proposant « this document is a *black and white* picture »... Puisque l'agencement en U permet une interaction entre les élèves qui se voient lorsqu'ils se parlent tout en laissant l'enseignant dans le champs de vision des élèves. Une fois l'activité terminée, une dernière

¹¹ Annexe 1, Figure 4.

modulation vers un agencement en rangée sera en adéquation avec la tâche de copie individuelle de la trace écrite et permettra une passation de salle sans encombre.

I.2.2. La modulation progressive de l'espace-classe durant la séance lors d'une activité d'analyse d'image.

Cette réflexion sur la corrélation possible entre modulation et étapes principales de l'analyse d'image fait apparaître une progression que nous pouvons schématiser de la manière suivante :



II. Problématique

Comme nous l'avons expliqué, l'espace-classe est le reflet d'un enseignement. Or si l'enseignement des langues vivantes se veut inclusif et axé sur l'acquisition et le développement de compétences communicationnelles pragmatiques permettant l'enrichissement et la mise en valeur des connaissances inter-culturelles des apprenants, il est essentiel de parvenir à faire évoluer l'espace-classe tout en étant à même de revenir à l'agencement initial en fin de séance pour des raisons que nous avons évoquées précédemment.

De plus, cette modulation de l'espace-classe avant un retour à l'agencement initiale doit se faire en corrélation avec la progression des étapes de réalisation de l'activité proposée aux élèves : énoncé des consignes, phase de réception puis phase de production avant une synthèse collégiale.

Plutôt que d'étudier les avantages et les inconvénients d'un agencement par rapport à un autre, nous nous proposerons de nous demander dans quelle mesure une modulation progressive de l'espace-classe pendant la séance peut être mise au service de la rentabilité pédagogique d'une activité en terme d'optimisation du temps et de réussite ?

S'il peut sembler *a priori* que faire moduler l'espace-classe par les apprenants pendant la séance engendre une perte de temps pouvant compromettre la réalisation de l'activité, notre hypothèse est qu'une modulation progressive de l'espace-classe par les apprenants eux-mêmes, à condition qu'elle soit accompagnée de consignes claires et qu'elle soit cohérente avec les différentes étapes de la réalisation de l'activité, peut contribuer à la réussite non seulement de l'activité mais aussi des élèves sans perte de temps, voire en en gagnant.

III. Méthode

III.1. Participants.

III.1.1. Contexte large.

Nos expérimentations se sont déroulées au lycée général et technologique 'Les Trois Sources' à Boug-lès-valence. Selon le site du lycée : « [l]es trois sources bénéficie d'une situation privilégiée. Sa position à proximité immédiate de la ville, les espaces boisés qui l'entourent, la présence de l'eau, sa position surélevée en font un site au charme particulier, où le calme prédomine. Installé dans des locaux vastes, remarquablement rénovés et agrandis en 1992, l'établissement accueille les lycéens dans des conditions matérielles particulièrement intéressantes »¹². En plus de fournir une présentation synthétique du contexte large de nos expériences, nous retiendrons trois points essentiels. Tout d'abord, le fait que le lycée s'inscrive de par son architecture dans l'histoire puisque la première construction fut achevée en 1668, à l'origine une résidence d'été de l'évêque de Valence, Daniel de Cosnac, et dont la structure en U reste visible aujourd'hui. A cet héritage architectural historique qui confère une certaine solennité au lieu s'ajoute l'environnement géographique boisé et champêtre qui contribue au calme de l'établissement. Ainsi, il suffit de marcher le long des longs couloirs à hauts plafonds pour se rendre compte de la sérénité de ce vaste établissement. Enfin, il faut aussi préciser le fait que le lycée offre « des conditions matérielles particulièrement intéressantes ». En effet, toutes les salles du départements des langues par exemple disposent au moins d'un ordinateur connecté à un jeu d'enceintes et à un vidéo-projecteur.

Le caractère historique des lieux explique en partie la présence de l'estrade et l'agencement quasi systématique des salles de classe en rangées. Néanmoins, le mobilier est relativement récent, donc relativement léger, ce qui permet une modulation facilitée. De plus l'un des atouts majeurs du lycée est son calme, or l'on doit bien admettre que tout déplacement de mobilier entraîne du bruit, qui, dans un environnement si paisible, est d'autant plus audible. Il s'agira donc de trouver des stratégies permettant d'amener les élèves à moduler l'espace-classe tout en occasionnant le moins de nuisances sonores possibles. Quand à la mise à disposition d'outils numériques, elle permettra de s'appuyer sur des supports dématérialisés.

Le lycée compte actuellement 719 élèves dont 237 en seconde générale et propose 3 filières générales (ES, L et S) et deux filières technologiques (STMG et ST2S). Parmi ces

¹² Source : www.ac-grenoble.fr/lycee/3-sources/articles.php?lng=fr&pg=108&mnuid=1259&tconfig=0 site du lycée, rubrique Les locaux/présentation du lycée (dernière consultation le 30/04/2016).

élèves environ 50% sont boursiers. Il existe ainsi une forte mixité sociale et une grande hétérogénéité de niveau au sein des classe de seconde sur lesquelles porte notre étude.

III.1.2. Contexte étroit.

Nous avons choisi de mener cette étude sur deux groupes-classe de seconde composés chacun de 23 élèves : le groupe 2AGL10-4 (2°5) et le groupe 2AGL10-6 (2°7). Pour des raisons évidentes nous préférons utiliser 2°5 et 2°7 à 2AGL10-4 et 2AGL10-6. De plus, afin d'alléger cette sous-partie, nous avons fait le choix de fournir certaines informations factuelles sous la forme du tableau suivant :

Groupe-classe (classe)	2AGL10-4 (2°5)	2AGL10-6 (2°7)
Nombre d'élèves	23	23
Nombre de garçons	10	9
Nombre de filles	13	14
Moyenne générale 1 ^{er} trimestre	11,7	11,8
Moyenne générale 2 ^{ème} trimestre	13,4	13,9

Les cours et les évaluations, à quelques nuances près, sont identiques en 2°5 et en 2°7 et la variation entre les moyennes générales est minime. Néanmoins il s'avère que la progression durant la séance est plus rapide en 2°5 qu'en 2°7, notamment grâce à une propension aux bavardages moins importante favorisant une écoute plus attentive des consignes et une mise en activité plus rapide, ce qui permet souvent d'aller légèrement plus loin dans l'analyse des supports, lors de la phase d'étayage en particulier. Par conséquent, pour vérifier la validité de notre hypothèse nous focaliserons nos expériences sur le groupe classe 2°7 car si ce groupe parvient lors d'activités d'analyses d'images incluant une modulation de l'espace-classe progressive à réaliser les différentes tâches au même rythme que le groupe-classe 2°5 sans modulation, alors nous pourrions en conclure que la modulation progressive a eu un impact en terme de gain de temps.

Ces deux groupe-classes ne relèvent pas de l'école inclusive au sens strict du terme puisqu'aucun élève n'est en situation de handicap. Néanmoins, deux élèves de 2°5 en particulier nous intéresseront puisqu'ils ont fréquemment des comportements inappropriés (tel que se lever sans demander l'autorisation pour jeter un papier à la corbeille ou aller perturber

un camarade, jeter des objets sur un camarade dès que l'attention de l'enseignant est détournée d'eux...). En effet ces deux élèves, que nous nommerons A. et M., sont en grandes difficultés scolaires ce qui nuit à leur investissement lors des activités proposées. Par conséquent l'observation comparative de l'attitude de A. et M. entre une activité n'incluant pas de phase de modulation de l'espace-classe et une activité similaire avec modulation permettra de constater dans quelle mesure les modulations de l'espace-classe impactent sur le comportement des élèves ayant des difficultés de concentration.

M. est un élève dont le redoublement n'a pas permis d'améliorer les résultats scolaires et dont le projet de réorientation était en cours d'élaboration au moment où les expériences ont eu lieu. Les résultats en baissent de M. (10 de moyenne générale au premier trimestre puis 7.10 au second trimestre) confirment son désinvestissement généralisé qui va de paire avec une augmentation des attitudes inappropriées en classe dans la plupart des matières.

A. quand à lui a des lacunes dans l'ensemble des matières (7.80 de moyenne générale au premier trimestre et 6 au second trimestre) et n'a pas de projet d'orientation ou de réorientation. À ces difficultés scolaires s'ajoutent des difficultés réelles de concentration bien qu'aucun PAI (projet d'accueil individualisé) ou PAP (plan d'aide personnalisée) n'aie été mis en place. Ainsi, chaque bruit ou objet est vecteur de dissipation pour A. et ces comportements ont notamment pour conséquence un certain degré d'exclusion de la part de ses camarades lors des activités collaboratives.

Ainsi, si les observations portant sur le comportements de deux individus ne nous permettront pas d'aborder la question de l'impact de la modulation en classe inclusive, elles nous permettront cependant de proposer une amorce de réflexion. Ainsi, nous considérons que la modulation de l'espace-classe, en tant qu'elle contribue à rythmer la séance tout initiant la mise en activité de manière physique avant d'être intellectuelle, permettra d'augmenter l'investissement des ces élèves et de réduire le nombre d'occurrences de rappels à l'ordre de la part de l'enseignant.

III.1.3 Salles de classes et horaires.

Compte tenu de l'emploi du temps de l'enseignant¹³ et afin de limiter les variables qui pourraient venir parasiter les résultats de nos études comparatives entre les deux groupe-classes, nous avons choisi de ne prendre en compte que les activités d'analyses d'images ayant

13 Annexe 2 : emploi du temps de l'enseignant avec les classes concernées.

lieu dans la même salle de classe. Ainsi, les expériences menées l'ont été en comparant une activité similaire effectuée soit par les 2^o5 le lundi de 14h30 à 15h30 en salle 218 et par les 2^o7 le lundi de 16h30 à 17h30, soit par les 2^o5 le vendredi de 15h30 à 16h30 et par les 2^o7 le vendredi de 10h à 11h.

Etant donné que notre recherche porte sur l'impact de la modulation de l'espace-classe, il nous a semblé plus cohérent de privilégier le facteur spatial par rapport au facteur temporel. Néanmoins, le fait que le rythme de progression de la séance soit plus fastidieux en 2^o7 le lundi à 16h30 qu'en 2^o5 le même jour à 10h tient sans doute pour beaucoup de l'horaire – considération que nous prendrons en compte lors de l'analyse de nos résultats. Cependant nous supposons qu'une modulation de l'espace classe sur ce créneaux permettra aux élèves de s'investir davantage que lors d'une activité similaire sans modulation.

III.2. Méthode.

III.2.1. Observations initiales et remédiations de la méthode.

En dépit de la réflexion théorique menée en amont des expériences initiales réalisées au mois de janvier, les observations tirées de celles-ci se sont révélées inexploitable pour diverses raisons. Nous souhaitons ici mettre en relief les conclusions de ces observations essentielles à l'élaboration de notre méthode.

III.2.1.1 Représenter l'espace-classe aux élèves.

Représenter l'espace dans lequel on se trouve, tel que dans une salle de classe dans notre cas, est en soi un acte requérant un certain degré d'abstraction et une erreur serait d'attendre de nos élèves qu'ils en soient capables d'emblée avec autant de facilité. Ainsi, certains schémas¹⁴ que nous avons pu employer n'ont pas permis aux élèves de se représenter la modulation à opérer sur l'espace-classe.

En effet, il est impératif, pour que le schéma soit compris des élèves et que par incidence la modulation soit opérée par eux dans les meilleures conditions, que le schéma comporte des indications spatiales claires et concrètes telles que la porte, les fenêtres ou encore l'avant et l'arrière de la salle. Sans compter le fait que les termes *windows*, *door*, *front of the classroom* et *back of the classroom* ne sont pas inintéressant à rappeler aux élèves, les

¹⁴ Annexe 3 : exemple de représentation spatiale inefficace.

indications spatiales permettent aux élèves de mieux comprendre la configuration de l'agencement attendu. De plus il est important que les élèves puissent se référer au schéma durant l'opération de réagencement afin de limiter au maximum le recours à la parole par l'enseignant puisque le bruit généré fait obstacle à la communication verbale.

Ainsi, nous nous appuyerons lors de l'énoncé des consignes sur un support vidéo-projeté présentant un schéma 'type'¹⁵ qu'il s'agira de laisser visible durant la modulation de l'espace-classe par les élèves afin que l'enseignant puisse indiquer par la gestuelle les potentielles inadéquations entre modulation attendue et modulation effectuée.

III.2.1.2. Restreindre le matériel.

Si le recours à un schéma approprié facilite la modulation de l'espace-classe par les élèves, il existe encore un obstacle majeur au bon déroulement de cette étape : le matériel. En effet, lorsque les élèves entrent en classe et prennent place dans une salle agencée en rangées, ils ouvrent leurs sacs et en sortent le matériel qu'ils estiment nécessaire, tel qu'une trousse, un cahier, un manuel, une règle etc. Or ces objets sont autant d'entraves à la modulation. Il nous semble par conséquent impératif de veiller à restreindre au maximum les outils nécessaires à la réalisation de l'activité et d'énoncer clairement aux élèves des consignes en ce sens – la restriction du matériel étant d'autant plus cohérente que les activités proposées visent l'expression orale.

Ainsi, deux cas de figures se sont présentés à nous. Dans le premier cas, la séance est la première de la séquence et aucun matériel n'est nécessaire d'emblée (pas d'exercices à corriger par exemple). Il sera donc possible d'écrire au tableau le matériel nécessaire (dans notre cas *a pen*), précédé de *You only need:*, tout en ajoutant : *Bags at the back of the classroom*. Si dans les premiers temps, cette pratique peut se révéler anxiogène pour les élèves, notamment par crainte de l'« interro surprise », il suffit de préciser que *this is NOT a test*. Dans le second cas, la modulation intervient après d'autres étapes (correction d'exercices structuraux, activité de rebrassage etc.). Il convient lors de l'énoncé des consignes préliminaires à l'activité d'analyse d'images requérant une modulation de l'espace-classe d'intégrer une explicitation du matériel à conserver avant de dégager les tables et de placer les sacs au fond de la classe pour faciliter la modulation.

15 Annexe 4 : schéma 'type' de représentation spatiale de l'espace-classe.

III.2.1.3. Rythmer l'activité par le stimulus non-verbal

Compte tenu de ces remarques, il nous a semblé impératif de trouver des stratégies d'allègement des consignes, de gestion de classe et de rythme des tâches. Comme nous l'avons précédemment indiqué, le recours à des consignes vidéo-projetées permet de gagner en clarté tout en permettant un gain de temps. Néanmoins, il est aussi impératif de convenir d'un code non-verbal avec les élèves pour indiquer le début ou la fin d'une activité et réguler le niveau sonore durant la modulation et la réalisation de l'activité puisque l'enseignant est amené à se retirer du champs focal des élèves.

Pour ce qui est de marquer le début et la fin d'une étape de l'activité, nous avons opté pour un son percutant, tel que frapper dans ses mains. Ainsi, lorsque l'enseignant frappe une fois dans ses mains, il indique le début de l'activité et lorsqu'il frappe deux fois dans ses mains, il indique la fin de l'activité et le retour au silence complet.

Pour ce qui est de la gestion des bavardages et des comportements inappropriés, nous avons choisi d'écrire dans un coin du tableau le nom de l'élève concerné sans faire de remarque autre que l'indication par la gestuelle de cette mention à l'élève au cas où il n'y aurait pas prêté attention. Cette pratique a pour avantage le fait d'attirer l'attention sur le caractère perturbateur des individus sans stigmatiser le groupe et d'amoindrir le caractère intrusif d'une intervention orale de l'enseignant lorsque les élèves sont en activité.

Les conventions une fois établies, nous pensons que ces méthodes permettent de mieux rythmer le processus tout en facilitant la gestion de classe. De plus, le fait d'indiquer le nom des élèves perturbateurs nous fournira une donnée chiffrée quand à notre étude de l'impact de la modulation sur le comportement de A. et M.

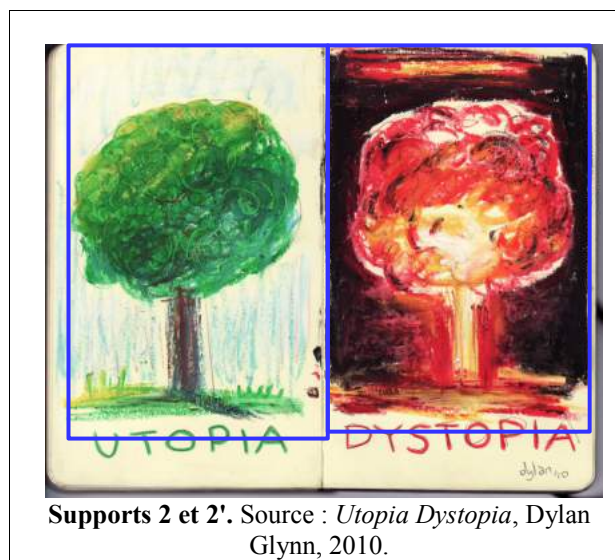
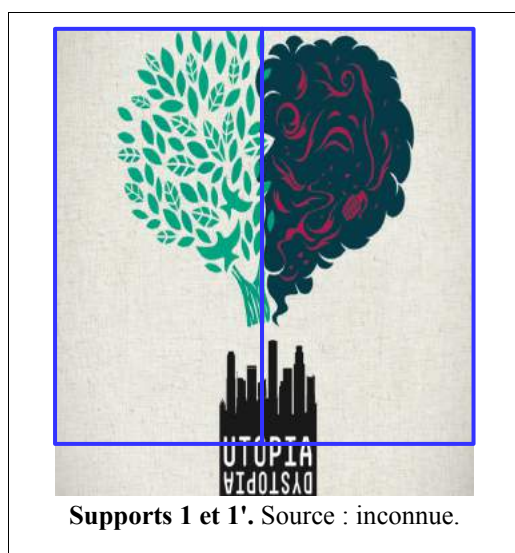
III.2.2. Matériel et procédures.

Les expériences que nous avons réalisées en classe de seconde se sont déroulées durant une séquences intitulée « What will school be like in 2050 ? » dont la problématique est la suivante : « dans quelles mesure les progrès scientifiques et technologiques contribuent-ils à un monde meilleur ? ». Cette séquence a été réalisée en classe de seconde au mois de mars 2016. Du fait que cette séance intervienne au début du troisième trimestre, il est important de noter que la méthodologie de l'analyse d'image ainsi que les principales structures descriptives clefs relatives à cette activité ont déjà été explicitées et travaillées. De plus certains aspects tels que la gestuelle et la gestion de classe sont déjà ritualisées.

Notre étude s'appuie sur des observations menées durant trois séances distinctes.

III.2.2.1 Expérience 1 : micro-modulation durant une activité de description et d'analyse d'image en paires.

La première, que nous nommerons 'expérience 1', a été réalisée le lundi 29 février lors de la deuxième séance de cette séquence. Elle s'inscrit dans un processus introductif des deux notions principales régissant le genre littéraire qu'est la science-fiction, c'est-à-dire l'utopie et la dystopie. L'objectif de cette séance est donner une représentation binaire de ces deux notions avant de progressivement faire apparaître qu'il existe un continuum entre ces deux pôles. Les supports distribués d'abord face cachée aux élèves durant la séance sont au nombre de quatre, composés à partir de deux illustrations distinctes. Les découpages effectués sont indiqués par les encadrés bleus.

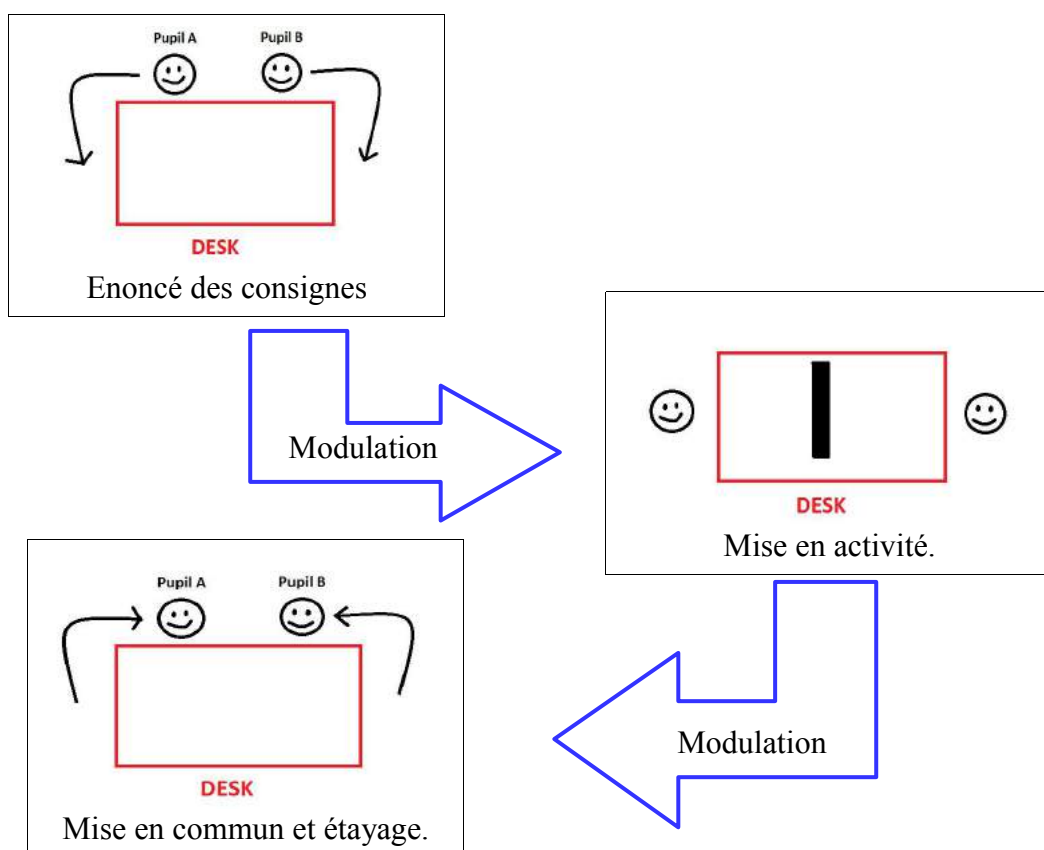


Dans une optique comparative entre les deux classes de seconde, nous avons proposé une activité n'entraînant pas de modulation en 2°5 et une activité entraînant une modulation en 2°7.

En 2°5, une activité de rebrassage a ouvert la séance après l'entrée en classe des élèves. Ce rebrassage portait sur la définition que nous avons élaborée du terme *science-fiction*. Une fois le rappel de la définition fait, nous avons effectué un travail de rappel des structures descriptives, tel que *il y a, on peut voir, au premier plan, à l'arrière plan* par exemple, ce qui a permis aux élèves de comprendre que l'activité suivante porterait sur la description puis l'analyse d'image. L'enseignant a ensuite demandé aux élèves de ne garder sur le bureau qu'un stylo et une feuille et de ranger le reste dans le cartable. Une fois l'attention

maximale des élèves obtenue, l'enseignant a énoncé les consignes suivantes : « Je vais vous distribuer face cachée une image que vous ne devez pas montrer à votre voisin. Quand je claquerai des mains, vous aurez 3 minutes pour prendre des notes sur cette image. Quand je claquerai à nouveau des mains, vous décrirez à l'oral votre illustration à votre voisin. Puis il vous décrira la sienne à son tour. Lorsque je claquerez deux fois des mains, vous comparerez vos images et répondrez en paires à la question suivante par écrit : quels sont les points communs et les différences entre ces deux images ? » La comparaison des deux images doit faire apparaître la symétrie des formes s'opposant au contraste entre les couleurs. Le fait que les mots au bas des illustrations ne soient que partiellement visibles créent un déficit informationnel motivant pour la phase de mise en commun et d'étayage. Cette phase est complétée par une copie de la trace écrite et une micro-activité d'association des définitions respectives des termes *utopie* et *dystopie* à la partie correspondante de l'illustration permettant de compléter les lettres inscrites au bas de l'illustration.

En 2^o, nous avons suivi le même processus jusqu'à l'énoncé des consignes. En effet, à ce stade nous avons demandé aux élèves de s'installer à l'une et l'autre extrémités de leur bureau une fois les illustrations distribuées et le signal donné (lorsque l'enseignant frappe trois fois dans ses mains). De plus, nous avons demandé aux élèves d'improviser un 'écran' à l'aide d'un manuel ou d'un cahier pour séparer la table en deux. Afin d'illustrer nos consignes nous avons proposé les 3 schémas suivants :



III.2.2.2. Expérience 2 : Modulation dans une activité de mobilisation lexicale à partir d'une image.

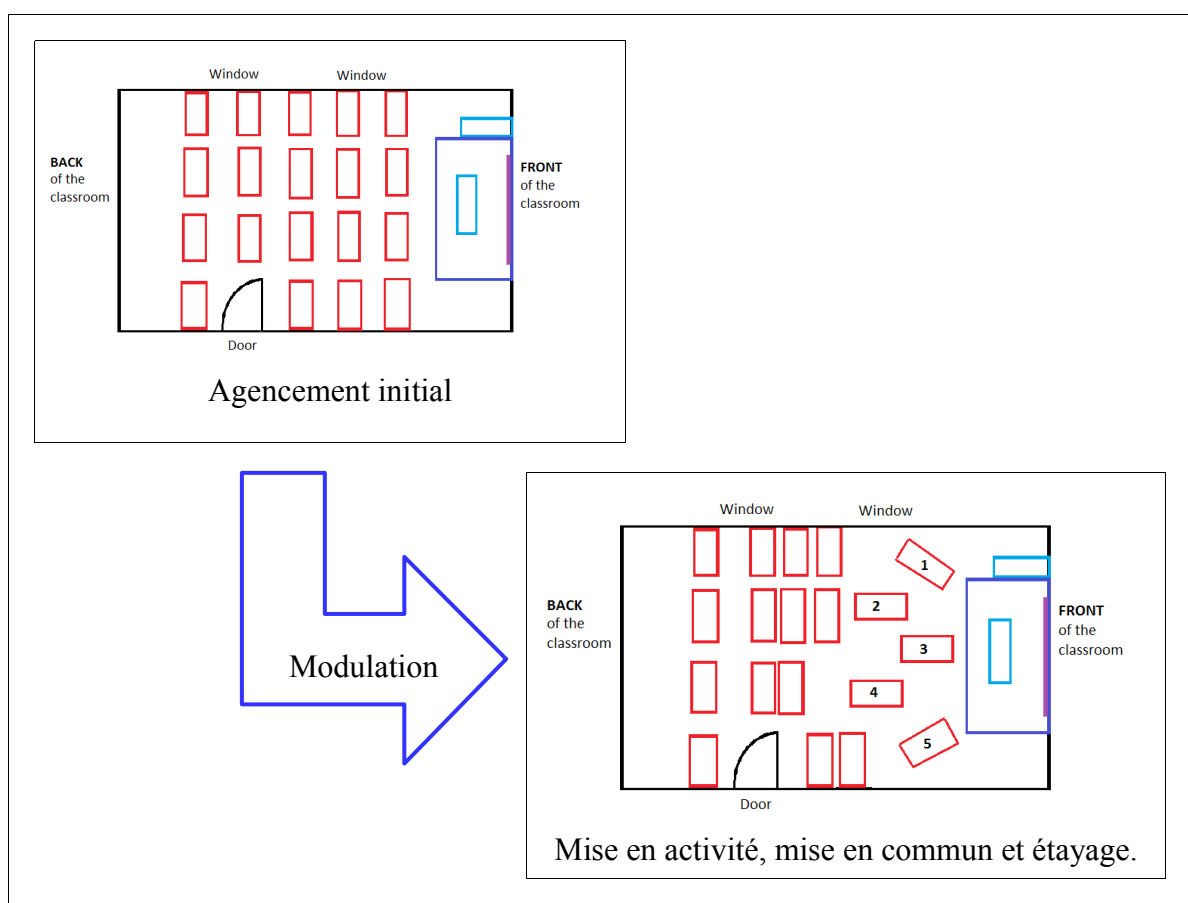
Cette 'expérience 2' s'est déroulée le lundi 7 mars 2016 lors de la séance 4 de la séquence. Cette expérience n'est pas précédée d'étapes préliminaires et l'expérience 3, réalisée durant la même heure de cours, succède directement à cette expérience. L'objectif de cette expérience est de mesurer l'impact de la modulation de l'espace-classe durant une activité de description d'image en terme de réussite. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur le support 3 présenté ci-après qui est une photographie d'une salle de classe contemporaine prise du fond. Aucun être humain n'est présent. L'objectif est d'amener les élèves à produire le plus possible de vocabulaire ayant trait à l'environnement scolaire puis à imaginer brièvement pourquoi cette salle de classe est vide (où sont les élèves et l'enseignant?).



En seconde 7, aucune modulation n'a été opérée. Après l'entrée en classe, les élèves se sont installés à leurs places habituelles dans la salle agencée en rangées. Il a été demandé aux élèves de ne conserver sur la table qu'une feuille de brouillon pour deux et un stylo. Une fois le silence obtenu, la consigne suivante a été énoncée en anglais : « Vous allez voir une image. En paire, vous écrirez le maximum de vocabulaire concernant cette image. Lorsque je frapperai dans mes mains une fois vous pourrez commencer. Lorsque je frapperai dans mes mains deux fois, vous poserez les stylos.» Le temps alloué à cette activité est de deux minutes, montre en main. Une fois cette étape terminée, un élève vient au tableau et inscrit le lexique proposé par ses camarades en indiquant l'élément par une flèche. Cela fait, l'enseignant se propose en s'appuyant sur les réponses des élèves de passer du mot isolé au groupe nominal en demandant aux élèves d'ajouter un article devant le nom puis un adjectif entre le nom et le déterminant. Enfin les élèves doivent copier le vocabulaire dans leur cahier.

Cette activité se conclue par une brève phase de mémorisation dont l'apprentissage est vérifié par une série de questions orales de l'enseignant aux élèves.

En seconde 5, une modulation a été opérée. Comme précédemment, les élèves s'installent à leurs places habituelles et il leur est indiqué qu'ils ne doivent avoir sur leurs tables qu'un brouillon pour deux et un stylo. La consigne énoncée est identique à cela près qu'il est demandé aux élèves de former des équipes de quatre élèves en s'appuyant sur le schéma ci-dessous. L'enseignant explique aussi que les élèves doivent attendre le signal de départ pour se lever et déplacer le mobilier, qu'ils doivent légèrement pousser les tables qu'il montre et que personne ne doit tourner le dos au tableau. Il est aussi précisé que chaque réponse donne 1 point à l'équipe mais le recours au français ou le fait de faire trop de bruit fait perdre 1 point à l'équipe. Nous avons de plus listé dans un coin du tableau les noms des élèves dont le comportement (bavardage, gestuelle) n'est pas approprié.



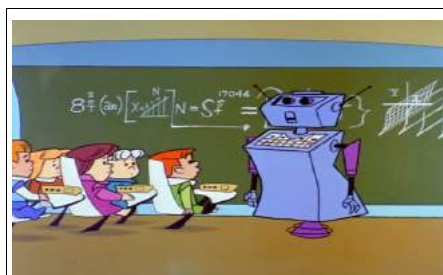
L'agencement en îlots a été conservé lors de la phase de mise en commun et de la phase d'étayage – ainsi que lors de la phase de mémorisation – afin de conserver l'agencement pour l'expérience 3. Par conséquent la phase de copie de la trace écrite a été décalée en fin de séance.

III.2.2.3. Expérience 3 : modulation lors d'une phase de description l'image selon la méthode jigsaw.

Trois supports distincts ont été utilisés lors de cette expérience. Une seule version en couleur a été distribuée par groupe. Dans un premier temps, les élèves devaient lister le vocabulaire se référant à l'image, puis s'entraîner à décrire l'image à l'oral au sein du groupe. Lorsque le signal est donné un émissaire doit se rendre dans un autre groupe pour décrire l'illustration à l'oral. Dans chaque groupe, un élève doit lister le vocabulaire qu'il entend, un second élève doit essayer de dessiner l'illustration à partir des informations qui lui sont fournies et au besoin poser des questions quand aux informations manquantes (couleur, forme, taille en particulier). Enfin, le troisième élève doit dire si cette image relève de l'utopie ou de la dystopie et justifier son choix en une à deux phrases.



Support 4
groupes 1 et 4

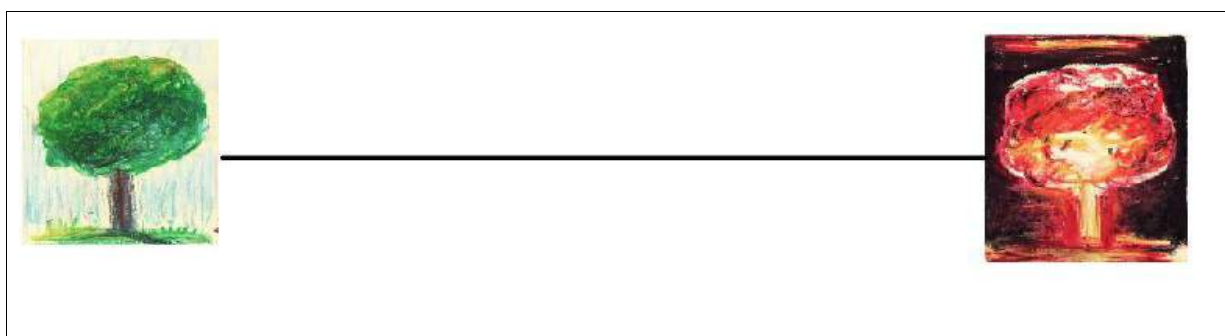


Support 5
groupe 2



Support 6
groupe 3 et 5

En 2°5, l'agencement en îlots étant déjà en place, nous avons conservé cet agencement. En revanche une modulation a été opérée par les élèves afin de revenir à l'agencement en rangées pour la phase de mise en commun et de copie de la trace écrite. L'objectif étant de sortir de la définition binaire des notions polarisantes que sont l'utopie et la dystopie, les élèves devaient placer les images sur la frise suivante :



En 2°7, l'activité a été réalisée en binôme sans modulation en ne conservant que les supports 5 et 6. Une illustration couleur différente a été distribuée à chacun des deux élèves. L'activité reprend la même trame qu'en 2°5.

III.2.3. Analyse des résultats.

L'objectif de la micro-modulation réalisée durant l'expérience 1 était de vérifier notre hypothèse selon laquelle la modulation peut permettre un gain de temps. Nous avons donc chronométré les différentes étapes et comparé les résultats :

Classe	2°5	2°7
Modulation	Non	Oui
Salle	218	218
Horaire	14h25-15h20	16h35-17h30
Heure de début de l'activité (début de l'énoncé de consignes).	14h32	14h46
Heure de fin de l'activité (fin de la copie de la trace écrite).	14h56	15h15
Durée totale de l'activité	24 mn	29 mn
Durée de l'énoncé des consignes	4 mn	6 mn
Durée de l'activité de réception individuelle	3 mn	3 mn
Durée de la modulation (du signal au retour au calme)		1mn 30 sec
Durée de l'activité de description orale en paires	5 mn	5 mn
Durée de la modulation (retour à l'agencement initial)		0mn 30 sec
Phase de mise en commun (incluant la description orale collégiale des 4 supports, la copie au tableau de la réponse à la question posée, étayage et copie de la trace écrite dans le cahier)	12 mn	13 mn

Il apparaît clairement que la mise en place d'une modulation n'a pas permis de gain de temps. Au contraire, la comparaison entre l'activité réalisée sans modulation et l'activité réalisée avec modulation révèle un écart de 5 minutes. Il convient d'abord de remarquer que la durée de l'énoncé des consignes est prolongé lors d'une activité incluant une modulation. De plus, nous constatons que la réalisation d'une modulation, même minimale comme ici, peut être chronophage puisqu'elle entraîne un certain degré d'agitation chez les élèves et qu'il est impératif d'attendre que le silence soit restauré avant que l'activité ne débute. Néanmoins il apparaît que si le passage de l'agencement en rangée vers l'agencement en face à face a duré une minute trente entre le moment où le signal a été donné par l'enseignant et le moment où

l'activité a pu débuter, la transition entre l'agencement en face à face et l'agencement en rangée n'a duré que trente secondes environ.

L'objectif de l'expérience 2 était d'obtenir des mesures concrètes visant à vérifier notre hypothèse selon laquelle une activité incluant une modulation appropriée permet un gain en terme de réussite. Dans un premier temps, le terme de réussite peut s'entendre dans le sens de la réussite de l'activité. En ce sens, le degré de réussite d'une activité peut se mesurer par l'écart entre les attentes de l'enseignant et les productions des élèves. Par conséquent, plus les productions des élèves seront proches des attentes de l'enseignant, plus l'activité sera réussie. Ainsi, lors de la préparation de cette activité, l'enseignant a relevé 15 mots de vocabulaire pouvant être évoqués à partir de l'image utilisée (*a chair, a table, a desk, a window, a door, a computer, a printer, loudspeakers, the floor, the ceiling, a whiteboard, a blackboard, curtains, neon lights, an overhead projector*). Les réponses des élèves lors de la mise en commun après l'activité sans modulation en 2^o7 ont fait apparaître 8 mots alors celles proposées lors de la mise en commune après l'activité avec modulation en 2^o5 a fait apparaître 12 mots.

Une seconde définition de réussite de l'activité peut inclure le degré d'investissement des élèves dans l'activité, ce qui peut être mesuré par le nombre d'interventions de l'enseignant. En effet, il semble logique de penser que moins un enseignant est amené à intervenir durant la parole pour faire baisser le niveau sonore ou rappeler certains élèves à l'ordre, plus les élèves sont investis dans l'activité. Or, l'enseignant dû intervenir à trois reprises lors de l'activité sans modulation et à une reprise lors de l'activité avec modulation pour faire baisser le niveau sonore. Néanmoins il conviendra de discuter ces observations dans la partie suivante.

Les expériences 2 et 3 s'étant déroulées durant la même séance, nous nous sommes aussi intéressé aux nombres de rappels à l'ordre individuels concernant A. et M. afin de voir si la modulation a un impact sur les élèves habituellement peu investis dans les activités proposées lorsqu'elles sont menées sans modulation. Il est important de dire ici que l'enseignant est contraint d'intervenir environ 4 fois par séance pour M. et 3 fois pour A. (moyenne réalisée sur trois séances concernant cette même séquence lors d'activité de compréhension et d'analyse de texte n'incluant pas de modulations).

Durant notre séance incluant des phases de modulation de l'espace-classe, le nom de A. a été inscrit au tableau à deux reprises (la première durant la mise en place des îlots pour avoir chahuté avec un camarade et la seconde durant la phase d'étayage pour avoir

volontairement fait tomber la trousse d'un camarade). Le nom de M. a été inscrit une seule fois (pour avoir bavardé en français lors de la phase de mise en activité).

III.3. Discussion.

Durant la réalisation de ce mémoire, nous avons souhaité vérifier de manière empirique notre hypothèse initiale selon laquelle une modulation progressive de l'espace-classe par les apprenants eux-mêmes, à condition qu'elle soit accompagnée de consignes claires et qu'elle soit cohérente avec les différentes étapes de la réalisation de l'activité, peut contribuer à la réussite non seulement de l'activité mais aussi des élèves sans perte de temps, voire en gagnant.

Afin de juger de l'impact de la modulation quant à la durée de l'activité, il a fallu mener une série d'analyses comparatives entre deux classes d'un niveau équivalant subissant une activité similaire. De même, afin d'évaluer le critère de réussite nous avons souhaité comparer de manière quantitative les productions de deux classes participant à une activité identique si ce n'est que l'une des activités comprend une phase de modulation et l'autre non. Néanmoins, la question de la réussite de l'activité est étroitement liée à celle du degré d'investissement des élèves. Afin de mesurer l'investissement des élèves, nous avons choisi de cibler nos observations sur les comportements de deux élèves ayant des difficultés scolaires et dont les comportements révèlent un investissement faible lors d'activités plus traditionnelles.

Les lectures préliminaires concernant l'impact de l'agencement sur la réussite des étudiants en université étaient unanimes quant à la critique de l'agencement en rangée. Néanmoins, nous avons souhaité ici tirer partie de cet agencement initial plutôt que de faire effectuer un ré-agencement de l'espace-classe dès l'entrée en classe. En effet, si l'enseignant est la focale principale des élèves lorsque la salle de classe est disposée en rangée, cette disposition du mobilier lui permet de s'assurer d'une attention maximale lors de l'énoncé des consignes, atout que ne confèrent pas les autres agencements tels que le U ou l'îlot. De plus, il nous a semblé cohérent que la modulation de l'espace classe intervienne immédiatement avant la mise en activité dans le sens où l'acte physique de déplacer les tables et les chaises prépare les élèves et donne une réalité concrète à la mise en activité intellectuelle. Ainsi, nous avons tenté de montrer qu'il est possible d'envisager la salle de classe comme un espace malléable dont l'agencement est un facteur parmi d'autres sur lequel l'enseignant peut influencer selon ses objectifs.

Lors de la phase préliminaire de réflexion théorique, il semblait cohérent de penser qu'en modulant l'espace-classe en fonction de l'activité, en tant que la modulation participerait à la réussite de l'activité, nous gagnerions du temps par rapport à une activité non-modulée. Cependant, les expériences ont montré qu'une activité réussie n'est pas une activité plus courte, au contraire. En effet, si la modulation contribue bien à rendre les élèves plus investis dans l'activité proposée lorsque l'agencement est approprié, leurs productions s'en voient augmentées en terme de quantité et de qualité.

A cette observation, il faut ajouter que faire moduler l'espace-classe par les élèves durant la séance entraîne nécessairement une augmentation du temps alloué à l'activité en tant que la modulation constitue une étape supplémentaire de l'activité. Ainsi, la modulation requiert une étape de plus durant l'énoncé des consignes et une étape de plus avant la mise en activité. Néanmoins, il convient de mentionner que le surcroît de temps lors de l'énoncé des consignes peut être réduit par divers moyens. Ainsi, nos expériences ont montré qu'un énoncé oral des consignes complété par une synthèse écrite de ces mêmes consignes et étayé par un ou plusieurs schéma explicite permet de réduire la durée de cette étape. La mise en place d'une activité modulée en classe requiert donc de l'enseignant qu'il anticipe concrètement les obstacles potentiels et prépare un support numérique pour accompagner l'énoncé oral des consignes, sans quoi cette étape se révélera fastidieuse.

Il est aussi essentiel de souligner le fait que cette pratique peut bénéficier du phénomène de ritualisation. Ainsi, si les premières consignes de modulation ont pu entraîner des confusions chez les élèves lors de la transition d'un agencement vers un autre, ces mêmes consignes ont pu permettre d'opérer certaines modulations dans de bonnes conditions. C'est ce que l'on observe notamment lors de l'expérience 1 puisque la modulation de l'agencement en rangée vers un agencement en face à face a duré 1 minute trente alors que le retour de l'agencement en face à face vers l'agencement en rangée n'a duré que 30 secondes.

De même, si la transition entre l'énoncé des consignes et la mise en activité peut occasionner une nuisance sonore significative, voire des débordements d'énergie chez certains élèves dans les premiers temps, le phénomène d'habituation peut aussi contribuer à améliorer le déroulement de cette phase. Il a ainsi été observé lors d'expériences plus récentes – que nous n'avons pas prises en compte dans cet écrit en raison d'un manque de critères concrets relevés durant ces séances – que les modulations opérées par les élèves se sont faites dans de meilleures conditions.

Le second pan de notre étude concernait le critère de réussite. Or, un défaut majeur de notre recherche provient du fait que nous n'avons pas suffisamment défini ce que recouvre ce

terme. Ainsi, nous avons principalement considéré que nos relevés devaient concerner la réussite de l'activité par la mesure de l'écart entre les attentes de l'enseignant et les productions des élèves. En ce sens, l'expérience 2 a montré que l'activité incluant une modulation permettait aux élèves de se rapprocher davantage des attentes de l'enseignant que lors de la même activité sans modulation. Cependant, cette mesure n'est pas satisfaisante dans le sens où la meilleure réussite de l'activité avec modulation tient plus du fait que le travail ait été effectué en groupe plutôt qu'en binôme, conditions de réalisation permettant davantage de collaboration tout en générant un certain degré de compétitivité entre les groupes établis. De plus, la réussite des élèves en tant que réussite lors d'une évaluation sommative n'a pas été mesurée ici. Néanmoins, même si cette mesure avait été effectuée, l'apprentissage des termes lexicaux aurait sans doute plus relevé de la phase de mémorisation que des modalités de réalisation de l'activité.

Néanmoins, nous avons aussi choisi de considérer le critère de réussite sous l'angle de l'investissement des élèves dans l'activité. En effet, il nous semble que dans le contexte de l'école inclusive, l'enseignement des langues doit pouvoir permettre à tous de s'impliquer dans les activités langagières proposées. Or, s'il apparaît que si l'agencement en rangée ne semble pas être préjudiciable aux élèves en situation de réussite, il ne semble que fort peu préconisé pour les élèves en situation de difficulté. Ainsi, nous nous sommes intéressé à vérifier si la modulation de l'espace-classe, en tant qu'elle rythme la séance tout en offrant un canalisateur d'énergie et qu'elle fait précéder la mise en activité intellectuelle d'une phase de mise en activité physique, permet aux élèves en situation de difficulté de s'investir davantage dans les activités proposées. Pour ce faire, nous avons focalisé nos observations sur deux élèves en relevant le nombre d'interventions du professeur envers chacun de ces individus. L'expérience trois a montré que le nombre d'interventions était moindre lors d'une activité incluant une phase de modulation que lors d'une activité plus traditionnelle, ce qui semble confirmer ce qu'avancent Pace et Price : “focusing on stimulus conditions rather than consequences may help teachers discretely to prevent problem behaviours before they occur and avoid utilising unnecessarily intrusive interventions.” En effet, nous avons pu observer un investissement plus important non seulement de ces deux élèves mais aussi de la large majorité des élèves allant de concert avec une réduction du nombre d'interventions intrusives de l'enseignant lorsque les élèves sont en activité. Sans doute la phase de modulation permet-elle un interlude bienvenu et une rupture appréciée des apprenants en tant qu'elle constitue une rupture avec l'habituel. De plus, l'enthousiasme et la curiosité de la plupart des élèves était perceptible durant la mise en place de ces activités.

Néanmoins, ces remarques ne constituent qu'une esquisse de raisonnement qu'une recherche plus approfondie devrait compléter et nuancer.

Enfin, il nous semble important de noter que la modulation de l'espace-classe peut s'entendre dans un sens très restreint, ce qui peut la rendre applicable de manière fréquente en engendrant peu de perte de temps. Ainsi, nous avons vu qu'une modulation vers un face-à-face ne cause qu'une perte de temps négligeable, que le phénomène de ritualisation peut encore amoindrir. De plus, bien que nous n'en ayons pas traité ici, il est possible d'adapter cette notion à d'autres activités telles que les phases de mémorisation par exemple. Ainsi, il suffit à l'enseignant de se placer au fond de la salle en laissant le lexique au tableau et de demander aux élèves de se retourner, voire de s'asseoir à califourchon sur les chaises, pour proposer une activité de questions-réponses rapide et rythmée visant à faire mémoriser le lexique. Ce type de pratique s'apparente à la micro-modulation dans le sens où la modulation de l'espace-classe est moindre mais qu'elle permet de se détacher de l'agencement initial en rangée. Ce type de pratique est tout à fait applicable à tout niveau et contribue clairement à dynamiser le cours sans imposer de contraintes particulières. C'est sans doute dans cette perspective que nos recherches sont les plus prometteuses en terme de pratiques professionnelles.

En effet, si ces recherches nous ont appris que l'espace-classe ne doit pas être perçu comme un environnement figé et qu'influer sur cet environnement peut se révéler utile, la mise en place des modulations spatiales est contraignante. Ne serait-ce que faire déplacer le mobilier par les élèves n'est pas simple et requiert de l'enseignant des préparatifs conséquents. De plus, les nuisances sonores occasionnées peuvent se révéler à la longue fort désagréables, pour les élèves, pour l'enseignant mais aussi pour les collègues enseignant dans les salles voisines. Ainsi, avant de voir un mobilier plus mobile et plus approprié entrer dans les salles de classe, les enseignants devront apprendre à moduler l'espace en fonction des contraintes concrètes pour proposer une situation d'enseignement la plus en adéquation avec l'activité langagière proposée. C'est donc les micro-modulations qui nous semblent les plus indiquées dans cette perspective puisqu'elles offrent les avantages primordiaux de la modulation (offrir une brève transition entre l'énoncé frontal des consignes et la mise en activité des élèves, proposer une situation de communication plus vraisemblable et par incidence contribuer à plus d'investissement de la part des apprenants dans l'activité langagière) tout en réduisant les contraintes (perte de temps, augmentation des nuisances sonores, préparations de cours fastidieuses et énoncé complexe des consignes).

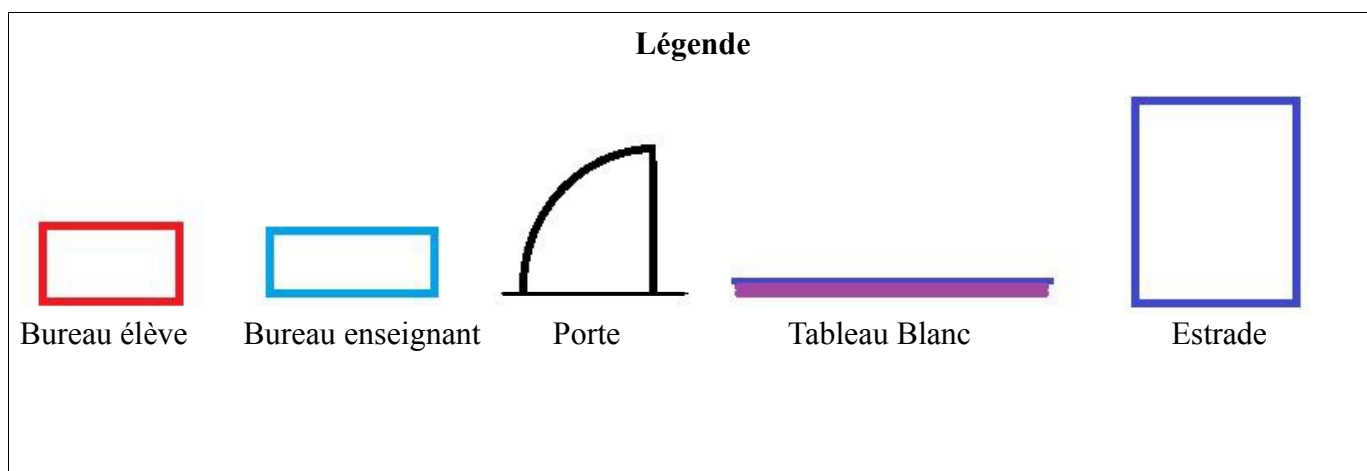
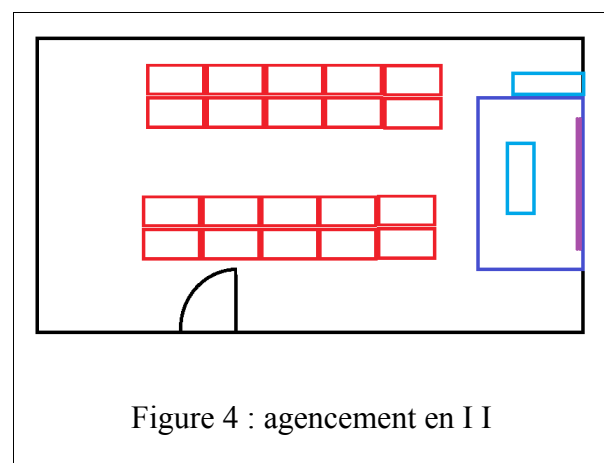
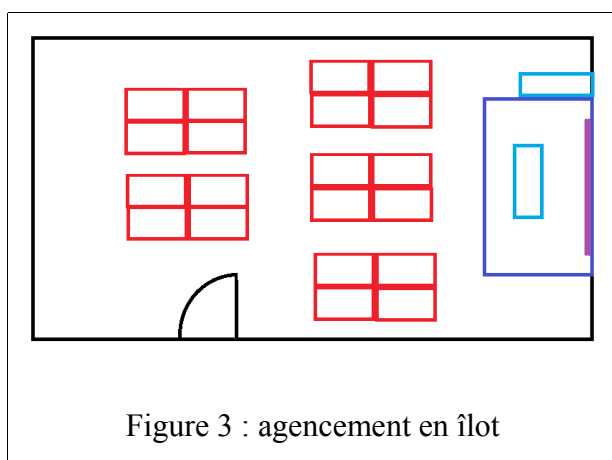
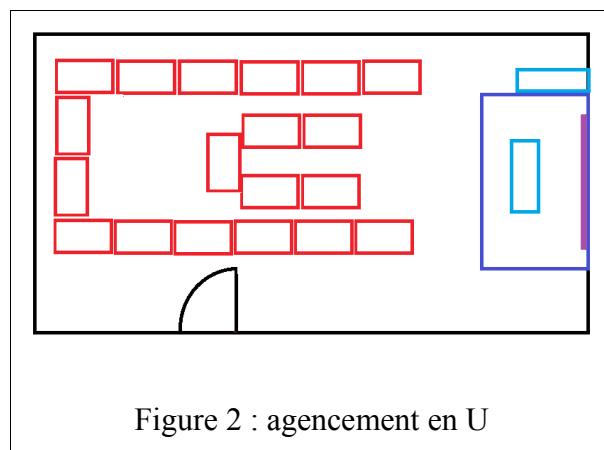
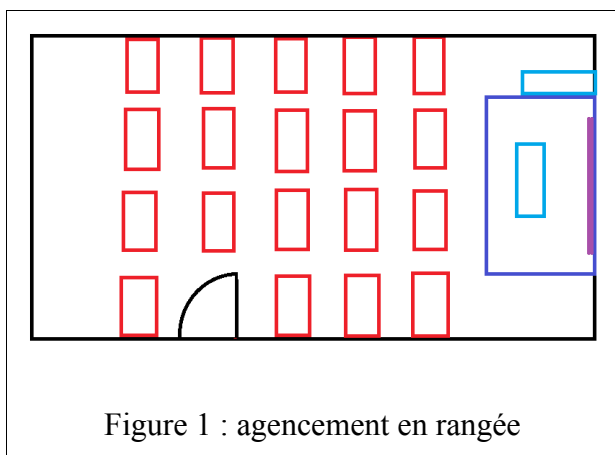
Conclusion.

Si l'agencement de l'espace-classe est généralement de fait pour l'enseignant du secondaire, la disposition du mobilier ne doit pas être un frein à la réalisation d'activités encourageant la communication entre les élèves. En effet, cette recherche malgré ses lacunes méthodologiques et son manque de recul théorique a permis a minima de montrer que l'espace-classe est un environnement modulable dans une certaine mesure et que l'enseignant comme les élèves peuvent tirer des bénéfices de ces modulations. Il apparaît clairement que tout agencement, s'il relève du dogme plutôt que de la raison, peut jouer au détriment de l'activité mais que l'inverse est vrai aussi.

De plus, il est apparu que très peu d'ouvrages traitent de la modulation de l'espace-classe dans le secondaire. En effet, l'essentiel des recherches se sont déroulées en milieu universitaire. Or nous espérons avoir montré ici qu'il est tout à fait possible de tirer parti des différents agencements dans le secondaire et qu'il est aussi possible de confier aux élèves la responsabilité de cette opération de déplacement des tables et des chaises sans qu'il n'y ait de débordements.

Néanmoins, il convient de préciser à l'enseignant réticent que la modulation de l'espace-classe peut s'entendre de différentes manières et qu'il est possible de proposer des activités originales favorisant la communication et l'entraide chez les élèves sans devoir mettre la classe sans dessus dessous.

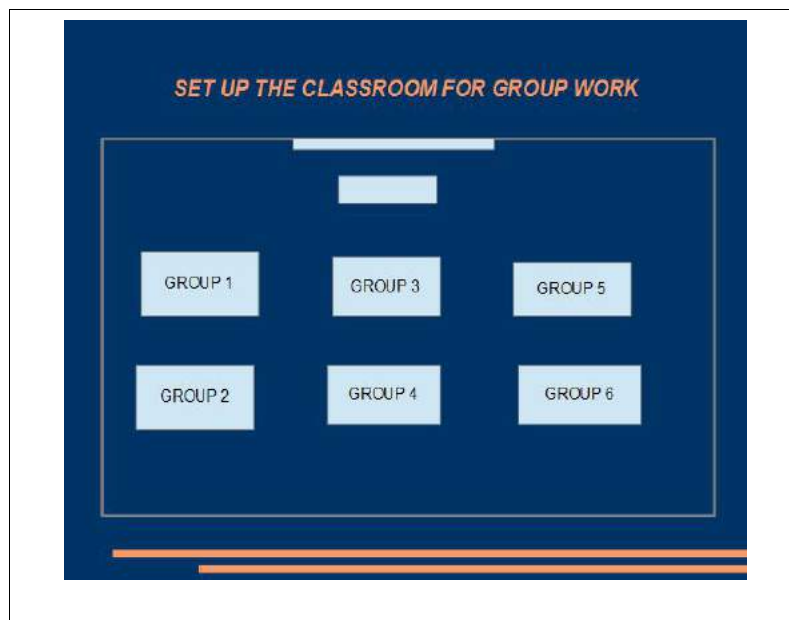
Annexe 1



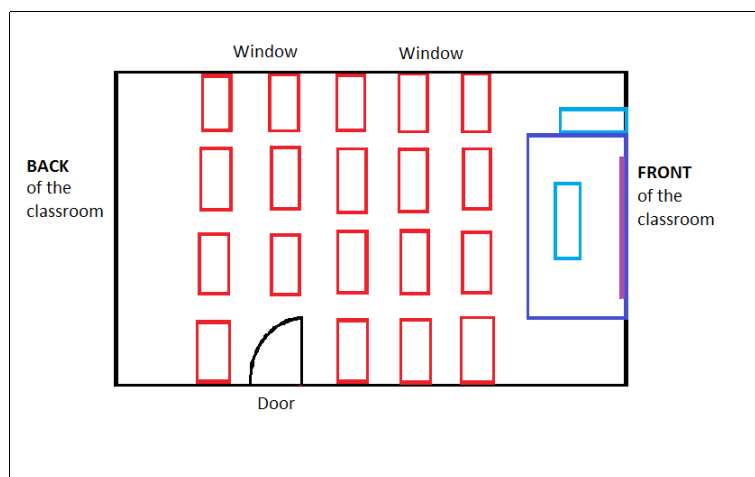
Annexe 2 :
Emploi du temps de l'enseignant avec les classes concernées.

Groupe-classe (classe)	Jour	Horaire	Salle
2AGL10-4 (2°5)	lundi	14h30-15h30	218
	jeudi	10h-11h	230
	vendredi	15h30-16h30	224
2AGL10-6 (2°7)	lundi	16h30-17h30	218
	jeudi	15h30-16h30	214
	vendredi	10h-11h	224

Annexe 3 :
Exemple de représentation spatiale inefficace.



Annexe 4 :
Schéma 'type' de représentation spatiale de l'espace-classe



Bibliographie :

BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. *Guide pour*, 2007, p. 23-24.

MCCORSKEY, James C. et MCVETTA, Rod W. Classroom Seating Arrangements : Instructional communication theory versus student preferences. *Communicational Education*, 1978, vol. 27, no 2, p. 99-111.

DE SERRES, Linda. Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage. *Synergie Canada*, 2009, no 1.

GANTHIER, Hélène. L'enseignement d'une langue étrangère Parsi, *PUF*, 1968.

GURZYNSKI-WEISS, Laura, LONG, Avizia Y., and SOLON, Megan. Comparing Interaction and use of space in traditional and innovative classrooms. *Hispania*, 2015, vol. 98, no 1, p. 61-78.

MARCEL, Jean-François. Espace et action enseignante, éléments pour une chorématique de la salle de classe. *Mappemonde*, 1999, vol. 5, no 3, p. 6-9.

PACE, D., et PRICE, M. Instructional techniques to facilitate inclusive education. *Including Children with Special Needs*, 2005, p.115-131.

RHUL, Kathy et WANNARKA, Rachel, Seating arrangements that promote positive and academic and behavioural outcomes : a review of empirical research. *NASEN journal*, 2008, vol. 1, no 3, p. 9-13.

**Mémoire Professionnel, DU M2 MEEF.
ESPE Grenoble.
Rédaction : M. GOYDADIN Thomas.
Direction : M. GIRAULT Alain.
Enseignement des langues vivantes, anglais, lycée général et technologique, 2^{de}.**

**Titre : Modulation de l'espace-classe durant la séance.
Son impact en terme de temps et de réussite.**

Résumé :

En dépit des évolutions technologiques et théoriques, l'environnement que constitue la salle de classe n'a que trop peu évolué et la situation de communication en cours de langue vivante étrangère n'est que trop fréquemment artificielle. Cette artificialité tient sans doute du fait que l'espace fait de tables et de chaises agencées en rangées n'incite pas à la communication. Cependant, il ne s'agit pas ici de démontrer qu'un agencement vaut mieux qu'un autre par la comparaison mais plutôt de considérer dans quelle mesure il est possible de tirer profit des différents agencements suivant les étapes qui constituent une activité langagière.

Ainsi, nous nous proposons, par la comparaison empirique, de voir dans quelle mesure des modulations progressives de l'espace-classe peuvent être mises au service d'une activité de description et d'analyse d'image en langue étrangère en seconde.

Abstract :

Most research studies have aimed at advocating a specific classroom seating arrangement over another. Yet, it seems that each seating arrangement has its advantages and drawbacks, to such an extent that the discussions have never attained unanimity. This shortcoming is probably due to the fact that classroom environments are often considered fixed whereas it seems possible from a pragmatic standpoint to consider that a classroom can be modulated according to the specific requirements of the activity thus allowing secondary teachers to make the best of the various seating arrangements.

Consequently, we shall examine to what extent seating arrangement can be progressively modulated to serve an activity of picture analysis and description in foreign language class in secondary schools.

Mots clefs : enseignement , salle de classe , agencement , modulation , langues vivante étrangère .

Keywords : teaching , classroom , seating arrangement , modulation , foreign language .