

L'autonomie et la responsabilisation des élèves comme réponses à l'hétérogénéité des classes et solutions aux bavardages ?

Audrey Glotin

► **To cite this version:**

Audrey Glotin. L'autonomie et la responsabilisation des élèves comme réponses à l'hétérogénéité des classes et solutions aux bavardages ?. Education. 2018. dumas-01809382

HAL Id: dumas-01809382

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01809382>

Submitted on 6 Jun 2018

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.

**L'AUTONOMIE ET LA RESPONSABILISATION DES
ÉLÈVES COMME RÉPONSES À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ
DES CLASSES ET SOLUTIONS AUX BAVARDAGES ?**

Table des matières

Table des matières.....	3
Introduction.....	4
1 - État des lieux théorique.....	5
1.1 – Autonomie et pédagogie différenciée : deux concepts liés.....	5
1.1.1 – Du point de vue de l'apprenant : l'autonomie.....	5
1.1.2 – Du point de vue de l'enseignant : la pédagogie différenciée.....	7
1.2 – Une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur l'enseignant.....	8
1.2.1 – La relation apprenant-apprenant : un résultat du travail de l'enseignant.....	9
1.2.2 – La relation enseignant-apprenant : une étape préliminaire.....	10
2 - État des lieux pratique : le contexte d'exercice.....	13
3 - De la théorie à la pratique : les stratégies mises en place.....	15
3.1 – La responsabilisation et l'autonomie par la différenciation sur l'évaluation.....	16
3.2 - L'autonomie par la différenciation sur une activité en classe.....	18
Conclusion.....	20
Bibliographie.....	22
Annexes.....	24
Annexe 1 : consigne de la tâche finale du projet 4.....	25
Annexe 2 : consigne de la tâche finale du projet 6.....	26
Annexe 3 : exercices différenciés du manuel What's On 5e.....	27
Annexe 4 : activité modifiée et aide supplémentaire proposée aux élèves.....	28
Annexe 5 : questionnaire sur les pratiques des enseignants en anglais pour limiter les bavardages et leurs stratégies pour développer l'autonomie et pallier l'hétérogénéité....	30

Introduction

« [...] Aucun enfant ne peut « se faire œuvre de lui-même » tout seul [...] sans qu'on engage avec lui une interlocution confiante et exigeante, [...] sans qu'on intervienne au quotidien pour lui permettre de progresser et de se dépasser. » (Meirieu, 2015, p. 14)¹.

Ainsi que l'exprime Philippe Meirieu, les parents, les professeurs et l'ensemble des professionnels de l'éducation doivent collaborer afin de permettre à l'enfant de devenir maître de son apprentissage et, par extension, de sa vie. Il revient donc au professeur la difficile tâche de faire des choix pédagogiques afin de mettre en place un système d'apprentissage dans lequel chaque élève sera à même de comprendre, d'apprendre et donc, de progresser.

Mais comment faire dans un contexte où chaque apprenant a des besoins différents en termes de rythme et de processus d'apprentissage ? C'est là toute la difficulté de l'enseignant : tenter d'amener chaque élève à un niveau supérieur afin que ce dernier ait le sentiment et la certitude d'avoir progressé, sans pour autant oublier le cadre institutionnel qui le lie à sa discipline.

Dans un contexte de classe de trente élèves, où la langue 1 (autrement dit, la langue maternelle, ou L1) n'est pas nécessairement la même pour tous les apprenants, et où il est impossible d'enseigner de manière individualisée au sens strict du terme, le professeur de langue 2 (autrement appelée langue étrangère, ou L2) peut tenter de mettre en place différents procédés dans le but de rendre les élèves plus autonomes afin que chacun puisse bénéficier de l'enseignement dont il aura besoin.

L'autonomie serait-elle donc un outil qui permettrait à l'enseignant de s'adapter à l'hétérogénéité des classes ?

Par ailleurs, le nombre élevé d'élèves favorisant les bavardages, la difficulté de l'enseignant peut également résider dans le fait de devoir maintenir en activité tous les élèves sans exception, tout en tenant compte de leurs différences d'apprentissage.

L'hétérogénéité et les bavardages pourraient donc être liés, et l'autonomie des élèves permettrait de répondre à ces deux problématiques.

¹ Dans Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir, à l'école, dans leur vie, pour le monde*. Montrouge : Bayard.

Nous allons voir quelles sont, dans le contexte plus spécifique d'un collège de centre-ville, au sein d'une classe de 5e composée de 30 élèves, les différentes stratégies que l'enseignant d'anglais peut mettre en place afin de favoriser l'autonomie des élèves pour gérer au mieux les bavardages et l'hétérogénéité des apprentissages.

1 - État des lieux théorique

1.1 – Autonomie et pédagogie différenciée : deux concepts liés

1.1.1 – Du point de vue de l'apprenant : l'autonomie

L'autonomie de l'apprenant comme pratique pédagogique s'est ancrée dans le système éducatif au début du XXe siècle avec les approches de Maria Montessori² et Célestin Freinet³ notamment. L'une prônant le libre choix des activités par l'apprenant afin de développer son autonomie et sa responsabilisation ; l'autre inventant une démarche pédagogique naturelle par expérimentations, et tous deux tenant compte des besoins de l'apprenant. La liberté semble être le maître-mot de ces deux pédagogies.

Or, dans un contexte institutionnel, l'apprentissage des apprenants est généralement cadré par les programmes, les textes officiels, et/ou par une pratique spécifique choisie par l'enseignant. Cela étant, il est tout à fait possible pour un enseignant de viser l'autonomie et la responsabilisation de l'apprenant en tenant compte de ses besoins afin de lui proposer des activités adaptées.

L'autonomie de l'apprenant semble donc représenter un objectif à part entière, lui-même permettant d'atteindre l'objectif global de l'enseignant qui est de s'assurer que l'apprenant bénéficie d'un apprentissage adapté et optimal.

L'autonomie peut être définie de différentes façons, selon l'angle d'observation. En effet, Cuq (2003) considère trois acceptions du terme autonomie. Dans la première, l'autonomie d'un apprenant se réfère à sa « capacité [...] de prendre en charge son apprentissage. » (p. 31).

2 Voir <http://montessori-france.asso.fr/la-pedagogie-montessori-2/approche-montessori/>

3 Voir <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8309>

Autrement dit, il sera question pour l'apprenant de se connaître et de connaître sa manière d'apprendre, et donc d'acquérir des savoirs, afin de pouvoir prendre les décisions adaptées en termes d'objectifs, de méthodologies, de rythme et de contenus (savoir-faire). Il saura donc apprendre seul. La deuxième acception est moins liée à l'individu qu'à son apprentissage.

Ainsi, un apprentissage en autonomie sera défini comme étant soit « un apprentissage indépendant », soit un « apprentissage pris en charge par l'apprenant » (p. 31). La distinction se fera par le degré de présence et de contrôle exercé par l'enseignant. Enfin, la troisième acception fait référence à la capacité de l'apprenant de faire face aux exigences d'un contexte de communication par la langue par des compétences langagières, ainsi qu'une adaptabilité et une réactivité.

Nous pouvons remarquer que ces définitions couvrent le sens général du terme par leurs acceptions et font la distinction entre l'apprenant et l'apprentissage à proprement parler, aux sens concret et pratique du terme. Cela étant, nous pouvons également imaginer que ces définitions ne semblent pas applicables à de jeunes apprenants. Mon contexte d'étude étant basé sur des élèves d'une classe de langue étrangère (ici, L2) de niveau A2 (en moyenne, car nous verrons par la suite que l'on trouve bien souvent les niveaux A1, A2, voire B1, au sein d'une même classe), et donc âgés d'une dizaine d'années, il semble trop hâtif d'imaginer que ces individus se connaissent suffisamment à cet âge.

Robert (2008), quant à lui, aborde la définition du concept d'autonomie du côté de l'apprenant, de l'individu. Il indique notamment que « l'apprenant devient autonome quand il est capable d'affronter avec succès toutes les situations de communication qui impliquent la connaissance de la langue cible, [...] et il est illusoire de parler véritablement d'autonomie au niveau élémentaire de l'apprentissage. » (p. 20). À première vue, cette définition ne semble pas adaptée à mon cadre d'étude.

Cela étant, Robert (2008) traite par la suite de l'autonomie de l'apprenant du point de vue de l'enseignant, ses objectifs, sa ou ses posture(s) et son attitude. Cette partie relève davantage du rôle éducatif de l'enseignant, et prend donc en compte les dimensions sociale et psychologique de l'apprentissage.

En effet, selon la stratégie d'enseignement adoptée par l'enseignant, l'autonomie de l'apprenant va de pair avec les obligations morales de l'enseignant visant à amener l'enseigné à participer activement à son apprentissage.

Il s'agira, pour l'enseignant, de créer une situation d'enseignement où l'apprenant pourra gérer son apprentissage en semi-autonomie, autrement dit, laisser le contrôle de l'apprentissage à l'apprenant tout en le guidant et en lui fournissant les outils nécessaires à la correction des exercices par exemple. L'enseignant est impliqué par l'intermédiaire d'un étayage et d'une supervision du travail (Reverdy, 2016). Ce double point de vue, apprenant-enseignant, est la raison pour laquelle je baserai mon étude sur la définition que cet auteur a donné de l'autonomie, en tenant compte du fait que « celle-ci s'acquiert lentement, au fil des progrès » (Robert, 2008, p. 20).

Les dimensions psychologique et sociale de l'autonomie sont donc à associer à l'aspect didactique de la démarche. Ainsi, l'environnement personnel de l'apprenant sera tout aussi important que la stratégie de pédagogie que l'enseignant décide de mettre en place.

1.1.2 – Du point de vue de l'enseignant : la pédagogie différenciée

Tout comme le concept d'autonomie de l'apprenant, la pédagogie différenciée fait partie d'une réflexion globale sur l'enseignement depuis plus d'un siècle, notamment à travers le travail de Célestin Freinet. L'objectif de la pédagogie différenciée est de chercher à « établir un équilibre entre le rythme qui convient à un individu et l'objectif final. » (Cuq, 2003, p. 190). L'hétérogénéité des classes est une réalité que tout enseignant ne peut ignorer sous peine de creuser les écarts de rythmes, de motivation ou d'acquis. Dans cette approche, « l'enseignant se redonne le pouvoir d'agir, en mettant au point des méthodes, des situations, des dispositifs, des techniques et des outils pédagogiques qui vont permettre aux élèves, différents de fait, d'apprendre. » (Robbes, 2009, p. 7).

Selon Cuq (2003), il existe pour un enseignant deux façons possibles de différencier l'apprentissage : une différenciation au fur et à mesure, ou consécutive, qui consisterait en une succession d'activités (collectives, individuelles, en groupes ou en binômes), de types d'activités (de réception orale, d'analyse, d'observation, etc.) et d'outils différents permettant de varier l'enseignement afin que chaque apprenant puisse trouver ce qui lui convient ;

ou bien, sur un même type d'activité, pratiquer une différenciation dite « simultanée » en regroupant les élèves en fonction de leur profil et de leurs besoins (Meirieu, cité dans Puren, 2001).

Puren (2001) distinguera la « variation », comme étant la pratique consistant à faire travailler les apprenants sur la même tâche et en variant le type d'activités (tâches successives), de la « différenciation » des tâches à donner aux élèves au même moment.

« La pédagogie différenciée s'appuie donc :

- sur des principes de diversification et d'adaptation, [...] chacun travaillant à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles. En conséquence, le métier d'enseignant ne consiste pas à appliquer des méthodes conçues par des experts, qui seraient valables pour tous les élèves et en toute situation. [...] ;

- sur des principes d'éducabilité et d'intelligence. Même en difficulté, tout élève peut apprendre, progresser, acquérir des savoirs. » (Robbes, 2009, p. 8).

Tout enseignant cherchant à établir des conditions d'apprentissage optimales pour chacun de ses élèves s'est penché sur la question de la pédagogie différenciée et s'est demandé quelles pratiques il pourrait mettre en œuvre afin de favoriser la progression des apprenants. Il est également commun que certains enseignants « combine[nt] souvent différenciation et variation dans la même séquence ; ils le font en particulier, sans doute, parce que la variation permet de diversifier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage tout en maintenant la dimension commune indispensable à la poursuite de l'enseignement collectif. » (Puren, 2001, p. 2). En effet, mettre en place une stratégie de pédagogie différenciée, au sens de différenciation pure, peut s'avérer complexe. La variation permet alors de pouvoir individualiser son enseignement sans avoir à multiplier les activités pour une même tâche.

1.2 – Une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur l'enseignant

Comme vu précédemment, la pédagogie visant à autonomiser l'apprenant est mise en place par l'enseignant. Par conséquent, bien que centrée sur l'apprenant, cette stratégie d'enseignement est avant tout réfléchie et décidée par le professeur. C'est pour cela qu'il est difficile de déterminer si la pédagogie différenciée, liée au processus d'autonomisation de l'apprenant, est centrée sur l'apprenant uniquement ou, au contraire, sur l'enseignant.

L'enseignant prend en compte la diversité de rythmes d'apprentissage et de capacités pour définir sa stratégie d'enseignement. Il base donc sa décision sur l'apprenant. Par conséquent, il nous semble plus juste d'établir que la pédagogie différenciée est à la fois centrée sur l'enseignant et sur l'apprenant.

Cela étant, si la coopération entre les apprenants favorise grandement le bien vivre ensemble et le développement psychologique et social de l'enfant, il est plus difficile d'évaluer les progrès d'un apprenant en L2 uniquement sous l'angle de la coopération.

En effet, un élève présentant de grandes difficultés et particulièrement introverti par exemple, pourrait avoir tendance à se laisser porter par le groupe sans pour autant y jouer un rôle actif. Il bénéficie sans aucun doute de l'entraide de la part de ses camarades, mais l'enseignant doit tout de même chercher à individualiser son enseignement, et par la même, reprendre le contrôle sur l'apprentissage de certains apprenants, à l'aide de rétroactions correctives, afin de ne pas les perdre en route (Portine, 1998; Plantes, 2012, citée dans Reverdy, 2016).

Il est donc nécessaire de tenter de développer et maintenir un climat de confiance, en l'autre mais également en soi, chez l'apprenant à mesure qu'il avance dans sa scolarité. En effet, un procédé en semi-autonomie n'est possible que si l'enseignant a instauré un climat de confiance et d'entraide au sein du groupe-classe. La disposition en îlots favorise les activités en groupe mais il n'y aura entraide et collaboration que si les relations enseignant-apprenant et apprenant-apprenant sont basées sur la confiance et le non-jugement de la personne. La dynamique de classe dépendra donc en partie de la relation instaurée par le professeur (Bucheton & Soulé, 2009).

1.2.2 – La relation enseignant-apprenant : une étape préliminaire

Déléguer une partie de ses responsabilités à ses élèves nécessite d'avoir instauré une relation apprenant-enseignant basée sur la confiance. Cette relation se construit en amont, dès les premiers jours de classe, et se consolide au fur et à mesure des activités. Ces dernières peuvent être liées directement à la discipline enseignée mais également avoir trait à une dimension psychologique, par l'intermédiaire de l'effet Pygmalion, à savoir des attentes que l'enseignant aura vis à vis des apprenants.

En effet, les recherches (Felouzis, cité dans Starkey-Perret, 2014) ont montré que « des attentes élevées, entraîneront un effet Pygmalion positif » (p. 195).

La première expérience autour de l'effet Pygmalion dans un contexte éducatif a été menée par Jacobson et Rosenthal. Les résultats ont été publiés en 1968 dans leur ouvrage intitulé « Pygmalion à l'école ».

Dans cette étude, Jacobson et Rosenthal ont démontré qu'en ayant des attentes positives à l'égard des élèves, les enseignants pouvaient favoriser et encourager ces élèves à progresser et à obtenir de meilleurs résultats.

Il est alors question de « prophétie autoréalisatrice » (*self-fulfilling prophecy*) ; les attentes positives ayant modifié l'issue des résultats (concept introduit par Merton, cité dans Trouilloud & Sarrazin, 2003). En d'autres termes, les attentes que l'enseignant aura vis-à-vis des élèves auront un impact sur la qualité de la progression de leur apprentissage. Des attentes élevées auraient alors un impact potentiellement positif sur le niveau atteint par ces élèves. Mais obtenir cet effet positif suppose non seulement que l'enseignant ait instauré un climat de confiance, mais également qu'il connaisse très bien les capacités de ses élèves, afin de ne pas placer d'attentes et d'espérances trop élevées et/ou inaccessibles chez certains des élèves. Ainsi, « les comportements différenciés de l'enseignant à l'égard de certains élèves peuvent davantage relever d'une volonté d'individualiser et d'adapter son enseignement qu'être la conséquence d'a priori ou de préjugés. » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 90).

Il est donc important d'instaurer ce type de relation de confiance dès les premiers niveaux d'apprentissage (A1 et A2), car « la perception que les élèves ont de leurs capacités [...] [devient] de plus en plus négative tout au long de la scolarité » en raison du phénomène de compétition qui devient de plus en plus présent (Wigfield *et al.*, cités dans Starkey-Perret, 2014, p. 195).

La posture adoptée par l'enseignant est essentielle, car elle détermine le type de relation apprenant-enseignant mais également le type de relation apprenant-apprenant.

Ainsi et selon le type de situation, l'enseignant peut adopter une posture *d'accompagnement* où il « apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture [...] ouvre le temps et le laisse travailler. » (Bucheton & Soulé, 2009).

Cela étant, il est important que l'enseignant observe l'ensemble du groupe-classe et soit en alerte sur le moindre questionnement qu'un élève pourrait avoir afin de ne pas laisser de blocage se créer. Tout comme il semble important de rappeler les objectifs des activités que les apprenants sont en train de réaliser et de reprendre le contrôle de l'apprentissage pour « récupérer » les élèves ayant plus de difficultés à faire les liens eux-mêmes entre les activités et les objectifs du projet (Bucheton & Soulé, 2009, Germain & Netten, 2010).

Le professeur adoptera alors une posture *d'enseignement* afin de reprendre le contrôle de l'apprentissage le cas échéant en prenant la décision d'arrêter l'activité, soit pour un élève en particulier, soit pour le groupe-classe, afin de préciser un point, ou bien pour s'assurer de la bonne compréhension des objectifs visés (Bucheton & Soulé, 2009, Reverdy, 2016). Ainsi, en stoppant les élèves dans leur processus d'action (qu'elle soit mécanique ou non), l'enseignant leur permet de réfléchir à ce qu'ils viennent de faire. Ils sont alors de nouveau acteurs de leur apprentissage et associent un processus d'action à un processus de compréhension, indispensable pour reproduire ces mêmes actions dans un contexte différent (Germain & Netten, 2010). Cette compréhension de l'objectif de l'activité en cours contribue à la compréhension plus générale de l'intérêt de la situation de communication, favorisant par conséquent le développement de l'autonomie chez l'apprenant (Robert, 2008).

Cette posture d'enseignement semble être particulièrement efficace lorsqu'elle est associée à une posture d'accompagnement. De même qu'une alternance de postures semble être indispensable dans un contexte hétérogène. En effet, une stratégie unique d'enseignement ne semble pas pouvoir fonctionner en raison de l'hétérogénéité des niveaux et du manque d'autonomie à ce stade. Il est donc indispensable de trouver des façons d'enseigner qui pourront accompagner chacun des élèves à différents stades de leur apprentissage.

En partant du postulat que tous les élèves d'une même classe n'auront pas les mêmes besoins et ne pourront apprendre avec une stratégie et une posture de l'enseignant unique, il semble qu'il appartient au professeur de réussir à trouver quelles stratégies et quelles postures adopter afin de garantir que chaque apprenant pourra bénéficier d'un apprentissage adapté à ses besoins. L'enseignant serait ainsi en constante réflexion sur les stratégies d'enseignement, en cherchant à marquer des temps d'observation afin de détecter des difficultés, pour enfin adapter et réadapter son enseignement le cas échéant. La capacité de différenciation et l'adaptabilité du professeur pourraient alors être considérées comme étant les qualités indispensables pour pallier cette hétérogénéité des besoins et des rythmes d'apprentissage.

De la même manière, diversifier les types d'activités permettrait de satisfaire les besoins de la plupart des apprenants.

Dans des classes composées de plus de 25 élèves, il est plus difficile d'envisager de faire parler chaque apprenant de façon individualisée dans un temps limité. Il devient alors nécessaire de trouver des activités permettant à la fois une individualisation de l'apprenant tout en favorisant son autonomisation, et la gestion du groupe-classe (Portine, 1998).

Depuis la rentrée de septembre 2017, j'ai pu constater l'importance de ces études et recherches théoriques au sein d'une classe de 30 élèves de 5e particulièrement bavards et dont l'hétérogénéité des niveaux en L2 est particulièrement marquée.

En outre, j'avais observé l'an passé deux situations où l'enseignant avait réussi à gérer une double évaluation (compréhension écrite et expression orale en interaction) simultanée en classe de 6e à l'aide de la responsabilisation des élèves, et instauré une pratique d'entraide et d'inter-correction lui permettant d'individualiser son enseignement au maximum.

Ces différents cas de figure m'ont interpellée et m'ont donné envie de pousser ma réflexion vers le lien qui existe entre hétérogénéité et autonomie de l'élève. C'est ainsi que j'ai tenté de réduire les bavardages au sein de ma classe de 5e à l'aide de plusieurs stratégies et outils didactiques, avec deux objectifs en tête : pallier au mieux l'hétérogénéité des niveaux et favoriser l'autonomie des élèves.

Après une présentation du contexte d'exercice, je m'attacherai à présenter, puis à analyser les différentes solutions que j'ai pu trouver.

2 - État des lieux pratique : le contexte d'exercice

J'exerce en tant qu'enseignante-stagiaire dans un collège de centre-ville d'une ville de près de 55 000 habitants.

L'établissement accueille environ 650 élèves et propose une Classe à Horaire Aménagé Musique (CHAM), une Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), ainsi qu'une section sportive judo. Il dispose également d'un internat.

Le projet d'établissement en place actuellement⁵ précise que « [l]es élèves du collège ne sont pas issus de catégories socio-professionnelles particulièrement favorisées [...] ». En effet, le découpage des zones d'affectation inclut tant des zones rurales que des quartiers urbains dits défavorisés⁶.

Les élèves sont en moyenne 28 par classe et le collège a adopté une approche par les compétences pour l'ensemble des niveaux ; par conséquent, il n'y a pas de notes mais des niveaux de compétences allant du plus faible : non acquis, au plus élevé : expert, en passant par les niveaux « en cours d'acquisition » et « acquis ».

5 - Des axes de travail ont été décidés en début d'année afin d'établir le nouveau projet d'établissement pour la rentrée 2018.

6 Sources : site du collège et informations données par Monsieur le principal.

L'équipe pédagogique chargée de l'enseignement de l'anglais est composée de quatre professeurs à temps complet.

J'ai la responsabilité de trois classes dont deux classes de 4e à effectif réduit à 22 élèves. Il s'agit d'un choix de l'équipe pédagogique de diviser les effectifs des classes de 4e afin de créer des sous-groupes de 22 élèves au lieu de 29 ou 30. La direction de l'établissement ayant choisi de réduire les effectifs des classes de 6e à 24 élèves afin d'assurer une transition école-collège dans les meilleures conditions, les professeurs d'anglais ont quant à eux choisi d'utiliser les heures allouées à l'anglais pour diviser les classes de 4e afin de les répartir en groupes de 22 élèves. Cette décision a pour objectif de tenter de combler d'éventuelles lacunes survenues les années précédentes avant l'entrée en 3e, année marquée par l'examen final du Diplôme National du Brevet (DNB).

En effet, ces enseignants ont constaté que les classes « complètes » composées de 30 élèves en 5e pouvaient avoir comme conséquence une accumulation d'un certain retard chez les élèves les plus en difficultés, et qu'il était important de tenter d'y remédier au plus vite afin que ces difficultés ne s'accroissent pas au fil des années.

La troisième classe dont j'ai la charge est justement une classe de 5e composée de 30 élèves, avec le départ d'une élève à la fin du premier trimestre, et l'arrivée d'une nouvelle élève en cours de 2e trimestre, soit toujours 30 élèves au total, avec la répartition suivante : 16 filles et 14 garçons.

La plupart des élèves de 5e A étaient ensemble en 6e mais l'équipe pédagogique avait choisi « d'éclater » la classe, car elle posait déjà des problèmes de comportement l'année précédente. Selon les propos de leur professeur d'anglais en 6e, l'enseignement de l'anglais était très incomplet et l'apprentissage des élèves fut compliqué.

Dans cette classe, deux élèves disposent de très grandes compétences en langues étrangères. Ces deux élèves présentent de grandes capacités en compréhension et en expression orale, même si le garçon a des difficultés en expression écrite. Un élève réside à l'internat la semaine, car sa famille vit relativement loin de l'établissement. Chaque élève vit des situations familiale et sociale différentes.

Sur les 30 élèves, 10 en moyenne sont en cours d'acquisition du niveau A2 dans tout ou partie des cinq activités langagières que sont la compréhension écrite et orale, ainsi que l'expression écrite et orale en continu et en interaction.

Les deux autres tiers sont davantage proches du niveau A1. Deux à trois élèves présentent des troubles dyslexiques et trois à quatre autres élèves sont en grande difficulté de compréhension et d'expression, et subissent un grand retard dans leur apprentissage sur l'ensemble des disciplines. Au 2e trimestre, les élèves ont obtenu les résultats suivants :

Niveau	Non acquis (1)	En cours d'acquisition (2)	Acquis (3)	Expert (4)
Nombre d'élèves	3	19	6	1

Tableau 1 : Résultats des élèves de 5eA au 2e trimestre

Nous pouvons observer que les deux tiers sont « en cours d'acquisition » du niveau A2 et des compétences.

C'est donc sans grande surprise, compte tenu du passif d'une grande majorité d'élèves, que cette classe a très vite présenté une forte propension à bavarder, à se saisir de la moindre opportunité pour parler et se distraire et/ou se laisser distraire. La mise au travail a donc été très difficile et lente dès le début et ce, même une fois les consignes comprises. Il a également été relevé une difficulté à comprendre les consignes dans plusieurs disciplines. Pour ma part, c'est un axe de travail que je me suis fixé dès la rentrée en septembre ; ayant à cœur d'énoncer mes consignes en langue cible (L2) dès le premier jour, j'ai beaucoup travaillé sur la formulation de consignes courtes et claires.

3 - De la théorie à la pratique : les stratégies mises en place

Afin de tenter d'endiguer ces phénomènes de bavardages, j'ai, tout d'abord dressé une liste des causes potentielles. Cette liste m'a notamment permis de comprendre que certains élèves ne disposaient tout simplement pas des « codes » d'un « vivre ensemble ». En effet, lors de ma toute première activité avec cette classe, j'ai été agréablement surprise de voir plusieurs mains levées au moment où j'ai posé une question. Cette agréable surprise s'est très vite transformée en incompréhension : presque aucun des élèves n'avaient en fait levé la main pour répondre à ma question.

Ils avaient chacun une question différente à poser, liée à un besoin personnel, en rapport ou non avec l'activité en cours et/ou avec la question que je venais de poser.

J'ai alors compris que plusieurs élèves de cette classe avait un comportement individualiste, ne voyant que son propre besoin immédiat, indépendamment de la situation (à savoir sa présence dans une classe) et hors de tout effet de groupe.

J'ai décidé que je ne devais pas laisser ce phénomène perdurer si je voulais maintenir la pertinence et la cohérence des activités proposées.

3.1 – La responsabilisation et l'autonomie par la différenciation sur l'évaluation

Il n'était effectivement pas possible de répondre à toutes les questions et satisfaire tous les besoins sans interrompre l'apprentissage, faire « traîner » la séance en perdant de sa dynamique, et provoquer l'ennui chez certains élèves. J'ai mis les choses au clair avec les élèves en leur précisant que lorsque je posais une question, seuls les élèves qui avaient réellement l'intention de répondre à la question pouvaient lever la main. J'ai également expliqué que les questions seraient regroupées après l'explication d'une consigne et avant la mise en activité, tout en précisant que je déciderais d'y répondre ou non, si la réponse a déjà été donnée mais que l'élève n'a pas écouté, ou que la question n'a pas lieu d'être car hors de propos. J'ai ensuite veillé à ce que mes consignes soient claires, en proposant une explication ou une reformulation par un.e élève, et/ou en donnant un exemple. Le nombre de questions a diminué. Pour d'autres questions, j'ai agi au cas par cas, soit en allant répondre individuellement à l'élève, soit en lui demandant de venir me poser sa question en fin de séance si cette question était vraiment nécessaire.

Cela étant, il s'agit d'un travail de fond ayant trait à une éducation au sens premier du terme, et qui n'est pas directement lié à l'apprentissage d'une langue étrangère, et cette attitude ne peut être complètement corrigée du jour au lendemain, ni sans une rigueur et une répétition. Ainsi, il m'arrive encore de donner la parole à un ou une élève et de refuser de répondre à sa question à cet instant. Bien entendu, je n'ai pu faire cette mise au point en L2 et j'ai dû la faire en français, afin de m'assurer que tous les élèves avaient bien compris, ne contribuant ainsi pas à l'apprentissage de la L2 par les élèves. Cependant, je pense l'avoir fait dans un but pédagogique et surtout éducatif. Autrement dit, j'ai pris le temps nécessaire au début de l'année, afin que cette situation ne se reproduise pas systématiquement et nuise à l'apprentissage de la L2 tout au long de l'année.

De cette façon, j'ai contribué au développement de l'autonomie de l'élève par le biais de sa capacité à travailler et évoluer au sein d'un groupe, en qualité d'*acteur social*⁷ de son apprentissage. En effet, même si cette stratégie n'a pas de lien direct avec l'apprentissage de la L2, il peut être entendu que si l'élève est incapable d'apprendre et de travailler en groupe dans sa langue maternelle, il ne le sera pas non plus dans la langue cible (Robert, 2008).

Cette solution aurait pu être mise en place dès le début de l'année par le biais de règles de classe. Ces règles auraient pu être co-construites avec les élèves, et affichées en classe, si j'avais disposé de ma propre salle de classe, ou dans leur cahier. Ainsi, j'aurais pu y faire référence à chaque fois que nécessaire, sans avoir à répéter l'argumentation ou l'explication. C'est sans doute ce que je tenterai de mettre en place à l'avenir.

Mais cette démarche s'insère dans une stratégie plus globale de responsabilisation des élèves vis à vis de leur apprentissage. Pour atteindre cet objectif, j'ai également rappelé le caractère obligatoire de toute évaluation. L'établissement dans lequel j'exerce fonctionnant par compétences et non plus par un système de notes, j'ai remarqué que l'impact du « non acquis » semblait avoir moins de force qu'un *zéro* par exemple. En effet, lors d'une tâche finale évaluée à faire à la maison pendant les vacances de Noël (voir *annexe 1, consigne de la tâche finale du projet 4*), j'ai été stupéfaite lorsque quelques-uns des élèves ont pu avoir le réflexe de me tendre leur carnet de correspondance afin que j'y appose une croix pour « travail non fait », ou bien de me dire : « c'est pas grave, j'aurai un *non acquis* ». Alors que je leur avais laissé le choix du support (vidéo, affiche ou présentation de type PowerPoint), je n'ai réussi à obtenir la quasi totalité des fichiers/enregistrements qu'au bout d'un mois ! Après avoir rapporté ces différentes situations auprès de la professeure principale et de l'équipe de direction, j'ai jugé nécessaire de rappeler que toute évaluation devait être complétée et rendue dans les délais sous peine d'une sanction plus importante qu'une croix ou un non acquis, et que tout élève manquant à ces règles devrait aller se justifier dans le bureau du principal de l'établissement. Ma première question fut la suivante : « Qu'est-ce qu'une évaluation ? ». Alors que le premier élève a répondu : « c'est un test qui permet de voir si les compétences sont acquises. », un deuxième a répondu : « c'est pour avoir des notes ». Ces deux réponses sont révélatrices du degré de réflexion et d'implication des élèves dans cette classe de 5e. Ces réponses confirment également l'importance de savoir quel choix laisser aux élèves et de cadrer, voire de limiter ce ou ces choix.

7 Voir le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) :

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Cela dit, le bilan de cette démarche n'a pas été totalement négatif, puisque certains élèves en difficulté ont pu avoir le temps nécessaire à la réalisation de cette tâche, tandis que d'autres ont pu s'illustrer par leur implication et leur investissement, voire par leur maîtrise de l'informatique et du numérique.

Néanmoins, ces différentes situations m'ont permis non seulement de comprendre qu'il était essentiel de communiquer et de faire comprendre aux élèves les limites qu'ils ne doivent pas franchir, mais également qu'il pouvait être difficile de responsabiliser des élèves aussi jeunes et à un stade si peu avancé de leur apprentissage, rejoignant ainsi les propos de Robert sur l'autonomie (Robert, 2008, p. 20). En effet, offrir un choix aux élèves implique une relation de confiance quant à la date de remise des travaux par exemple. Ainsi, il semblait prématuré de considérer que la relation de confiance était solidement établie à cette période de l'année. Par ailleurs, j'ai pu confirmer ma réflexion sur l'importance de la clarté des consignes et qu'une liberté de choix devait s'accompagner d'un guidage précis (Bucheton & Soulé, 2009). J'ai de nouveau tenté l'expérience de la différenciation par l'évaluation en guidant davantage, et, bien que cette expérience soit encore en cours de réalisation, je peux déjà noter un respect des règles ainsi qu'une implication plus marquée (voir *annexe 2, consigne de la tâche finale du projet 6*).

3.2 - L'autonomie par la différenciation sur une activité en classe

Afin d'accompagner la différenciation proposée sur les tâches finales évaluées, j'ai choisi d'expérimenter la différenciation sur quelques activités réalisées en classe. Connaître parfaitement les besoins de chacun de mes 30 élèves de cette classe me semblait difficile à atteindre dès les premières semaines.

« L'approche d'une même tâche ou activité peut être très sensiblement différente selon les individus. [...] (et) il est difficile de prévoir avec certitude la difficulté ou la simplicité d'une tâche, encore moins pour les apprenants pris individuellement, et il faut envisager des moyens pour différencier et assouplir la conception et la mise en œuvre d'une tâche selon la situation d'apprentissage. » (CECRL, 2005, p. 123).

Je souhaitais pratiquer une différenciation sur les activités proposées, mais je ne voulais pas stigmatiser les élèves et les mettre mal à l'aise. Par ailleurs, n'étant pas sûre à 100 % de mes observations, il me fallait trouver une solution me permettant d'aider les élèves sans pour autant établir des catégories cloisonnées, que les élèves pourraient éventuellement reprendre en dehors du contexte de la classe, dans le but de heurter l'un d'entre eux.

C'est en étudiant certains manuels tels que *What's On 5e* ou encore *Bloggers 5e* que j'ai eu l'idée de proposer de activités différenciées. En revanche, bien qu'intéressantes, ces activités ne me convenaient pas, car elles supposaient selon moi une certaine habitude de la part des élèves de choisir la forme de l'activité en fonction du degré de difficulté. Elles sous-entendaient également qu'ils se connaissent suffisamment avant même d'essayer de réaliser l'activité.

J'ai donc décidé de reprendre l'une des activités de compréhension écrite du manuel *What's On 5e* (voir *annexe 3, exercices différenciés du manuel What's On 5e*), et de le modifier afin de servir un double objectif : aider les élèves et me permettre d'avoir une idée plus précise de celles et ceux qui avaient besoin d'aide. Par ailleurs, seules les activités de *first* et de *third reading* étaient différenciées sur le manuel. Or, les élèves n'ayant pas l'habitude de ce type d'activités ont tendance à lire l'ensemble des questions et exercices. Connaissant leur capacité à poser toutes sortes de questions, il était important que l'activité proposée soit la plus facile à comprendre possible.

J'ai donc modifié l'activité et proposé à tous les élèves de venir prendre une aide supplémentaire sur mon bureau. J'ai pris soin de préciser que certaines questions pouvaient être plus difficiles que d'autres et que c'était à eux de voir à quel moment ils avaient besoin d'aide. À ce moment, la nouvelle élève n'était pas encore arrivée. Sur les 29 élèves, 9 sont venus chercher l'aide sur mon bureau (voir *annexe 4, activité modifiée et aide supplémentaire proposée aux élèves*).

Mon objectif était partiellement atteint. En effet, je cherchais non seulement à confirmer quels étaient les élèves qui pouvaient avoir besoin d'aide, mais également à les pousser à réfléchir sur leurs propres besoins en matière d'apprentissage. Sur ces 9 élèves, 2 n'auraient, selon moi, pas eu besoin de cette aide. Pour l'une de ces élèves, je pense qu'il s'agit davantage d'un manque de confiance en ses capacités que de réel besoin d'aide. Pour l'autre élève, le manque de travail et d'investissement serait à mettre en cause. En revanche, les 7 autres élèves correspondaient parfaitement aux élèves que j'avais relevés comme ayant besoin d'aide. Deux ou trois autres élèves auraient pu venir chercher cette aide supplémentaire mais plusieurs facteurs peuvent expliquer cela, comme la découverte de la démarche par exemple.

Conclusion

Ainsi qu'il a pu être remarqué par le passé,

« plus [l'enseignant est] directif dans ses consignes [...], traditionnel dans le choix d'exercices privilégiant son statut au détriment de celui de l'enseigné (en multipliant les exercices d'acquisition, en limitant les activités de simulation), moins celui-ci a de chances de se libérer, de s'épanouir, de devenir autonome. » (Robert, 2008, p. 20),

L'enseignant a donc tout intérêt à articuler son enseignement autour de l'apprenant, comme nous le montre le schéma 2 ci-dessous, et à voir au-delà de l'enseignement pur de sa discipline en tentant de rendre ses élèves autonomes, afin de s'adapter au mieux à l'hétérogénéité des classes.

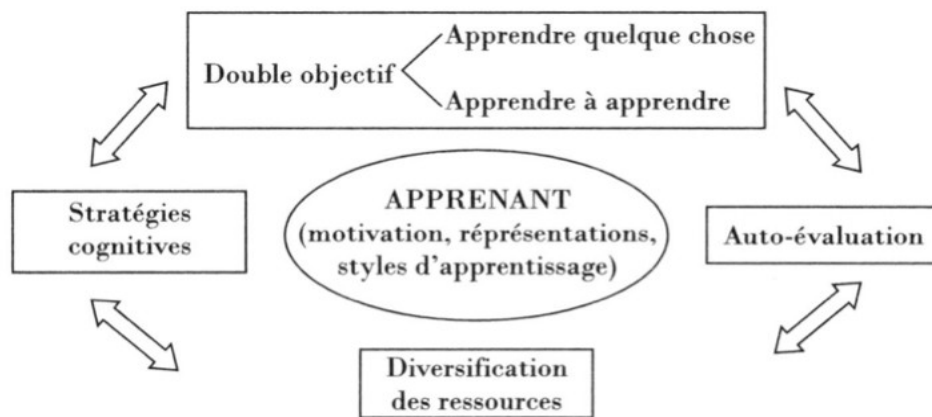


Schéma 2 : l'enseignement autour de l'apprenant

Source : Barbot, M-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*.

Paris : Presses Universitaires de France.

Comme nous l'avons vu dans cet écrit, il est intéressant, voire essentiel de varier les postures en passant par exemple d'une posture d'*enseignement* à une posture d'*accompagnement* en fonction des besoins des élèves et de la situation d'enseignement (Bucheton & Soulé, 2009). De même qu'une variation des activités pour une même tâche semble être nécessaire afin de pallier les différences de niveau de compréhension des élèves (Puren, 2001). Ainsi, et au cours d'une même séance, l'enseignant pourra changer de rôle et proposer plusieurs activités pour s'adapter aux besoins des élèves. Mais ceci ne pourra se faire sans une bonne gestion du temps et un rythme dynamique. Ces derniers contribuant également à réduire les bavardages. En effet, outre les consignes et la différenciation des activités et des évaluations, j'ai beaucoup travaillé sur la variation des activités et le rythme de mes séances.

Je me suis aidée notamment d'outils *timers* en ligne ou à installer sur le poste informatique (que j'ai dû installer sur chacun des postes des trois à quatre salles de classe dans lesquelles j'enseigne chaque semaine). Ces outils ont permis d'insuffler une dynamique à mes séances et d'accélérer la mise au travail des élèves. Toutes ces stratégies m'ont aidée à réduire les bavardages dans cette classe : les consignes claires limitant les questions de compréhension et accélérant la mise au travail, la variation des activités et le rythme favorisant et accélérant la mise au travail, la différenciation aidant l'inclusion de tous les élèves de la classe sur les différentes activités proposées et limitant par ailleurs le décrochage et, par conséquent, les bavardages.

En outre, la différenciation ainsi que ce type d'outils font partie des stratégies citées par un certain nombre de mes collègues d'anglais ayant répondu à un questionnaire que j'ai élaboré afin d'en apprendre davantage sur les pratiques de mes collègues plus expérimentés.

L'objectif de ce questionnaire (voir *annexe 5, questionnaire sur les pratiques des enseignants en anglais pour limiter les bavardages et leurs stratégies pour développer l'autonomie et pallier l'hétérogénéité*) était de confirmer qu'il existait un lien entre bavardages, autonomie et différenciation, et de découvrir d'autres pratiques que les miennes et ainsi me donner des idées pour de futures expérimentations.

Ce questionnaire fera l'objet d'une étude et d'une analyse plus approfondies lors de la soutenance, car l'engouement fut tel que j'ai dû fermer le questionnaire à la 132e réponse si je voulais pouvoir l'étudier à temps. Toutes ces réponses, ainsi que les nombreuses demandes pour lire mon écrit une fois finalisé m'ont confirmé que les questions des bavardages, de l'autonomie et de la différenciation étaient des questionnements récurrents des enseignants.

J'ai notamment pu découvrir que les classes les plus bavardes étaient les classes de 4e et de 5e au collège (j'ai choisi d'extraire les réponses et de les catégoriser par type d'établissement). Par ailleurs, j'ai pu observer que les dispositions des salles de classe étaient bien souvent assez classiques, à savoir majoritairement en autobus, mais avec un nombre élevé d'îlots. Certains collègues devant, comme moi, composer avec plusieurs salles de classe différentes avec chacune sa propre disposition.

Enfin, j'ai relevé un très grand nombre de réponses multiples ainsi que de réponses « Autre » pour ce qui est de la stratégie utilisée pour obtenir le silence et l'attention des élèves. Parmi ces réponses, les enseignants prônent le silence et l'arrêt des activités, voire un retour silencieux et solennel au bureau de l'enseignant pour certains. Ces réponses m'ont confortée dans mon choix de préserver ma voix et dans ma conviction qu'une variation de la voix par le bas était sans doute une option efficace.

Bibliographie

Ouvrages :

Barbot, M-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.

Articles :

Starkey-Perret, R. (2014). L'environnement affectif dans un collège de banlieue parisienne : potentialités d'apprentissage, actions et discours

Articles en ligne :

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 3 (3), 29-48. doi: 10.4000/educationdidactique.543

Germain, C. & Netten, J. (2010). Didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Congrès mondial de linguistique française*. doi: 10.1051/cmlf/2010100

Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Alsic* [En ligne], Vol. 1 (1), 73-77. Repéré à <http://alsic.revues.org>

Puren, C. (2001). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les cahiers pédagogiques*, n° 399, 64-66. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001d/>

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ* (114). Repéré à <https://edupass.hypotheses.org/1080#more-1080>

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Conférence. Repéré à https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Trouilloud, D. & Sarrazin P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 145. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF145_7.pdf

Annexes

Annexe 1 : consigne de la tâche finale du projet 4

Annexe 2 : consigne de la tâche finale du projet 6

Annexe 3 : exercices différenciés du manuel What's On 5e

**Annexe 4 : activité modifiée et aide supplémentaire proposée
aux élèves**

**Annexe 5 : questionnaire sur les pratiques des enseignants en
anglais pour limiter les bavardages et leurs stratégies pour
développer l'autonomie et pallier l'hétérogénéité**

Annexe 1 : consigne de la tâche finale du projet 4

10/01/2018

FINAL TASK:





Choose a recipe of a dish you know (DO NO COPY FROM THE INTERNET) and film yourself while cooking it.
(You can choose to present it with a poster or a slides presentation with a powerpoint document for ex.)

MY RECIPE

CLASS: 5A

Name: _____

Date: _____

Je sais présenter les ingrédients et expliquer les différentes étapes de ma recette

Annexe 2 : consigne de la tâche finale du projet 6

11/04/2018

Project 6: Once Upon a Time...

Final Task



Choose **between** task 1 and task 2.

Task 1: You are going to transform a fairy tale.

- step 1: choose a fairy tale you like and you know well.
- step 2: decide which parts you are going to transform.
- step 3: write a new and different story of the fairy tale.

Don't forget to describe the characters (you can use adjectives and superlatives) and that your tale happened in the past!

Task 2: You are going to invent and write a new fairy tale.

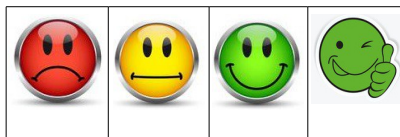
- step 1: choose the characters and their personality.
- step 2: choose the place and the story
- step 3: write an original fairy tale.

Don't forget to describe the characters (you can use adjectives and superlatives) and that your tale happened in the past!

The best tale will be published in the school journal!

Name: _____

Date: (in English!) _____



<i>Je suis capable d'utiliser mes connaissances culturelles pour écrire un conte</i>				
<i>Je suis capable d'utiliser les codes des contes pour écrire mon histoire</i>				
<i>Je fais attention à bien prononcer et je pense à avoir la bonne intonation</i>				

Annexe 3 : exercices différenciés du manuel

What's On 5e

Once upon a time...

AP
DIFFÉRENCIATION

Read and comment on the text.
Choose between the following exercises (A or B).

A

First reading

a. Pick out the characters. How many characters are there in the text?
There are... 2. 3. 4. 5.

b. Who are the main characters?
 A king. A princess. A queen. A prince. A huntsman. A witch.

Second reading

c. Find the 9 adjectives in the text then fill in the grid.

Physical description	Personality	Others

d. Match the adjectives to the corresponding characters.



A



B



C

Third reading

e. What happened? Complete the sentence with the following words: kill / beauty / beautiful / jealous / her.
The Princess was so _____ that the Queen was _____ of her _____ and wanted to _____.

B

First reading

a. Pick out the characters. How many characters are there? _____

b. Who are the characters in this fairy tale?
They are _____

c. What is the princess's name? _____

Second reading

d. Find the 9 adjectives in the text then fill in the grid.

Physical description	Personality	Others

e. Match the adjectives to the corresponding characters.



A



B



C

Third reading

f. What happened? Why was the princess named "Snow White"?

g. Say why Snow White had a stepmother.

h. Say what the queen's problem was.

i. Say what the queen decided to do.

Annexe 4 : activité modifiée et aide supplémentaire proposée aux élèves

Snow White

Read the text and answer the questions.

First, read the text and **highlight** all the words you understand.

□ First reading

1- How many characters are there?

2- Who are the characters in this fairy tale?

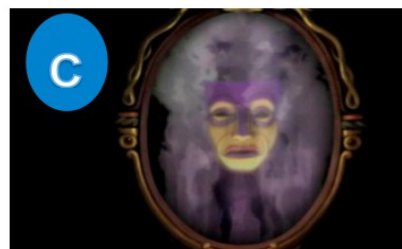
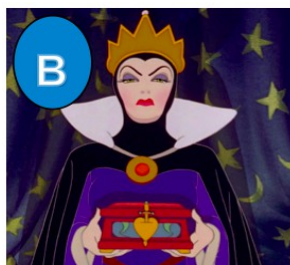
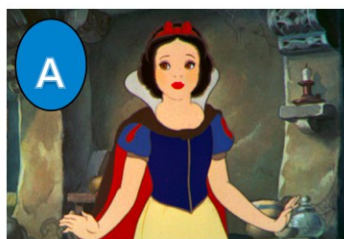
3- What is the princess's name?

□ Second reading

4- Find the 9 adjectives in the text and complete the table:

Physical description	Personality	Others	

5- Match the adjectives to the corresponding characters:



□ **Third reading**

6- What happened? Why was the princess named "Snow White"?

7- Say why Snow White had a stepmother:

8- Say what the queen's problem was:

9- Say what the queen decided to do:

Aide posée sur mon bureau. Les élèves décidant eux-mêmes de venir chercher le document s'ils estimaient en avoir besoin.

Snow White

□ **HELP!**

1- How many characters are there in the text?

There are... 2 3 4 5 characters.

2- Who are the main characters?

A king A princess A queen A prince A huntsman A witch

3- What happened? Complete the sentence with the following words:

kill / beauty / beautiful / jealous / her

The princess was so _____ that the Queen was _____ of her
_____ and wanted to _____.

Annexe 5 : questionnaire sur les pratiques des enseignants en anglais pour limiter les bavardages et leurs stratégies pour développer l'autonomie et pallier l'hétérogénéité



Quelle est votre classe la plus bavarde ?

