



HAL
open science

S'effacer pour mieux enseigner ? Étude comparative de deux classes de 5e

Lola Cicurel

► **To cite this version:**

Lola Cicurel. S'effacer pour mieux enseigner ? Étude comparative de deux classes de 5e. Education. 2018. dumas-01942448

HAL Id: dumas-01942448

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01942448>

Submitted on 18 Mar 2019

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 2017 – 2018

Master MEEF

**Mention 2nd degré – Parcours Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation
2^{ème} année**

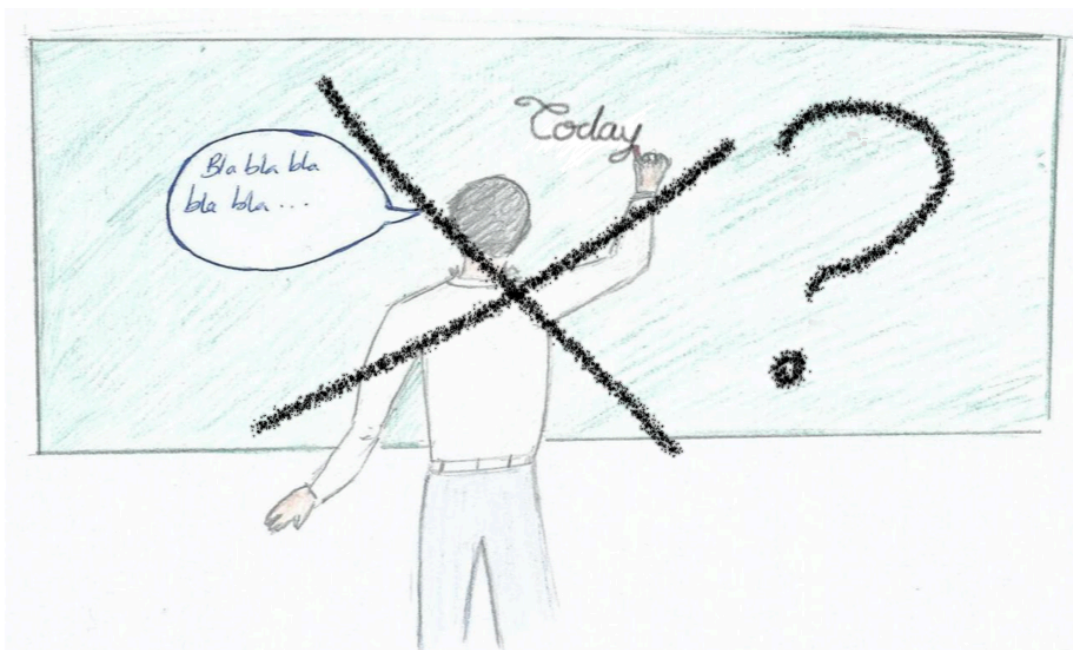
S'effacer pour mieux enseigner ?

Étude comparative de deux classes de 5^{ème}

Présenté par : Mme Lola CICUREL

Encadré par : Mme Carine FAUVERT

S'effacer pour mieux enseigner ?



Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier ma tutrice terrain, Mme Rébecca S. qui m'a accompagné et guidé pendant cette année difficile. Ses remarques toujours constructives ont constitué un véritable moteur pour moi. Ses propres difficultés concernant l'effacement de l'enseignant dans sa classe m'ont permis de prendre un recul nécessaire à l'élaboration des diverses problématiques pour ce dossier.

Je remercie également ma tutrice ESPE, Mme Carine F. qui nous a continuellement donné l'opportunité de parler, de confier nos difficultés mais aussi nos craintes. Ses conseils avisés m'ont été d'une grande aide pendant cette année de stage et ses anecdotes sur son propre enseignement ont toujours été fort appréciées. Je n'aurais pas pu rêver meilleur duo pour m'épauler cette année, pour me soutenir, mais aussi me faire garder les pieds sur terre.

Enfin, un petit mot pour mes collègues, mes coreligionnaires stagiaires. Des amitiés se sont formées et si ce mémoire représente un travail réflexif sur notre propre pratique, il convient de souligner que sans ces camarades et ce travail d'équipe, sans entraide et réconfort, je ne serai sûrement pas allée aussi loin. Un grand merci à eux.

SOMMAIRE

Introduction.....	5
1. Contexte de l'étude.....	8
1.1. L'établissement en question.....	8
1.2. Spécificités et projets pour l'établissement.....	8
1.3. L'équipe pédagogique d'anglais, un soutien indispensable.....	9
1.4. Présentation des classes cibles : hétérogénéité et disparités.....	9
2. Pistes théoriques et stratégies.....	11
2.1. Difficultés rencontrées.....	11
2.2. L'espace classe : un lieu complexe aux positionnements stratégiques.....	12
2.3. <i>TTT</i> et <i>STT</i>	14
2.3.1. <i>TTT</i> versus <i>STT</i>	14
2.3.2. <i>TTT</i> qualitatif ou quantitatif ?.....	16
2.3.3. Mon approche du <i>TTT</i>	17
2.4. Les notions d' <i>input</i> et d' <i>output</i> dans l'interaction.....	17
2.5. Situations de communication : verbales et non-verbales.....	19
3. Expérimentations et résultats.....	23
3.1. Mise en place de rituels pour favoriser la circulation de la parole.....	23
3.2. Favoriser la communication non-verbale : un outil indispensable ?.....	28
3.3. Les îlots : efficaces ou inutiles ?.....	30
3.4. La fiche de participation : gain ou perte de temps ?.....	33
3.5. Le <i>TTT</i> analysé dans mes classes.....	37
4. Conclusion.....	42
4.1. S'effacer pour mieux enseigner ?.....	42
4.2. Conclusion générale de cette étude comparative.....	43
5. Piste à explorer.....	44
5.1. De l'agrégation au collège : un fossé insurmontable ?.....	44
5.2. Le temps de parole réduit de l'enseignant entraîne-t-il une communication authentique ?.....	45
Bibliographie.....	46
Annexes.....	49

Introduction

En guise de préambule, rappelons que depuis le *Plan de Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* de 2005, les élèves sont considérés comme les « acteurs sociaux » de leur propre apprentissage et les enseignants comme des guides, des « orchestrateurs de dynamiques de groupes » (Gaussel), mais certainement plus de simples « maîtres » dispensant unilatéralement leur savoir. En effet, les instructions officielles sont très claires (et cela n'est guère nouveau), « l'élève n'est pas cible à discours » (Martina). La perspective d'enseignement est donc désormais « de type actionnel, en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CERCL).

C'est donc dans ce contexte précis que j'ai effectué ma première rentrée en tant que fonctionnaire stagiaire en septembre dernier, au sein de la cité scolaire Honoré de Balzac, lycée dans lequel j'avais effectué ma seconde, ma première et ma Terminale, ainsi que mon année d'Hypokhâgne. Affectée au collège, j'ai pris en charge deux classes de 5^{ème}, une classe de 4^{ème} et une classe de 6^{ème} (en Accompagnement Personnalisé), tous élèves en section internationale avec l'anglais comme Langue Seconde (LV2).

Dès les premières semaines de septembre, j'ai vite compris que mon principal problème serait celui de l'excès de « TTT » (*Teacher's Talking Time* – nous reviendrons sur ce point plus tard dans l'étude) et ma volonté de créer un environnement d'apprentissage bienveillant et ouvert au dialogue, ce qui allait engendrer inévitablement un flot de parole de ma part, dirigé vers les élèves (même si ceux-ci ne sont en aucun cas privés de parole, bien au contraire). Il m'a donc fallu comprendre très rapidement comment me soustraire à ce mode d'enseignement universitaire pour me mettre « aux normes » d'un enseignement propice à la démarche « communic'actionnelle » préconisée par le CECRL et l'ESPE. J'allais devoir tout simplement apprendre à m'effacer pour ne plus être le point *focalized on*, mais le focalisateur d'une communication en anglais. Il m'a été très difficile d'adopter immédiatement un recul réflexif sur mon positionnement dans la classe, alors même que je cherchais tout d'abord à trouver mes marques dans mes différents groupes classes. Il ne faut en aucun cas occulter que dans le cas des FSTG (agrégés qui plus est), nous sortons tout juste d'une année de préparation d'un concours exigeant, au cours de laquelle nous sommes encore considérés comme des étudiants. La différence avec les étudiants du Master MEEF (qui effectuent des stages d'observation et de pratique durant leurs études) est donc non négligeable. Il nous faut nous extraire d'un système de dispense du savoir universitaire (voire même d'une pensée

exclusivement « concours ») afin de nous positionner en tant qu'enseignant au collège, c'est-à-dire enseignant d'élèves de 11 ans à 15 ans (pour ceux qui ont des élèves de 3^{ème}).

Ainsi, enrichie d'un cursus universitaire où le savoir est dispensé magistralement et le bagage lexical des étudiants autrement plus fourni que celui de collégiens – qui plus est en anglais LV2 – il m'a paru indispensable de dédier cette étude réflexive de mon propre enseignement à ce point précis : comment enseigner à des collégiens avec un style qui m'est propre, en conservant une attitude bienveillante et professionnelle, tout en veillant à respecter la démarche actionnelle indispensable à un apprentissage de la langue circulaire, et non pas frontal. C'est donc ce jonglage perpétuel qui m'a semblé être un point de départ fort intéressant pour cette étude sur le positionnement de l'enseignant dans une classe de langue.

J'ai choisi de travailler – dans le cadre de ce travail réflexif sur mon positionnement en tant qu'enseignante – sur une étude comparative entre mes deux classes de 5^{ème}, qui n'ont en commun que leur niveau d'étude. En effet, ces deux classes sont extrêmement différentes, en ce qu'elles sont composées d'élèves de sections internationales diverses (trois en tout, nous reviendrons sur ce point dans la première phase de cette étude) avec des bagages linguistiques très disparates également. Il m'a donc paru judicieux de prendre ces deux classes pour appui et de conduire des expérimentations en prenant en compte les spécificités des élèves, leurs réponses aux différents *prompts*, et d'en analyser la portée. Ces données me permettront d'apporter les prémices d'une réponse quant à la question de l'effacement de l'enseignant dans un contexte de communication la plus authentique et la moins frontale possible. Dès les premières semaines de cette année de stage, je me suis rendue compte de la difficulté, pour un enseignant débutant dans le métier, d'adopter un positionnement unique dans chacune de ses classes, puisque si nous devons apposer notre marque immédiatement, il est impossible pour autant de ne pas remarquer de différences intrinsèques de personnalités chez nos élèves. Ainsi, comme nous le verrons dans l'étude, certains groupes classes ne réagissent pas de la même manière que d'autres à certaines mises en situation visant à réduire le flot de parole de l'enseignant, et il en va de ma responsabilité de prendre en compte ces facteurs afin de moduler mon enseignement en conséquence tout en m'efforçant de maintenir une certaine distance avec le devant de la scène.

Il faut cependant noter que cette démarche d'effacement n'est pas innée pour des néo-enseignants qui n'ont pas suivi le parcours MEEF et qui n'ont pas les mêmes bases pédagogiques et didactiques que les étudiants du master enseignement. Il paraît donc indispensable de questionner cette stratégie afin de déterminer son degré de praticabilité et d'efficacité face à des collégiens qui n'ont pas suffisamment de bagage lexical pour avoir une véritable autonomie dans leur pratique de la langue. Comment générer l'interaction dans l'espace classe lorsque l'enseignant s'efface et quelles stratégies peuvent être mises en place

pour répondre à cet objectif ? Comment répondre à cet objectif clair de mise en place d'un « milieu classe » qui fait état de la création d'un espace social où les élèves peuvent s'épanouir en tant qu'acteurs de leur propre apprentissage, en lieu et place d'un endroit purement physique de la salle de classe qui voit émerger des interactions entre professeur et élèves (Bressoux), ou pire encore, d'un enclos avec le professeur en « pourvoyeur d'informations » (Nonnon, dans Gausse) et l'élève en simple réceptacle béat de tout ce savoir?

Je démarrerai donc ce travail sur le contexte d'enseignement, notamment mon établissement (son projet et ses spécificités), l'équipe pédagogique d'anglais (leur enseignement et leur soutien), ainsi que les deux classes concernées par cette étude (leur hétérogénéité et leur disparités). Cette phase introductive sera suivie d'une étape davantage théorique avec l'élaboration de pistes et de stratégies en qualités de remédiation pour les difficultés rencontrées avec ces deux classes cibles, puis je m'arrêterai plus précisément sur les expérimentations mises en places et leurs résultats, ce qui me permettra de formuler quelques conclusions aucunement exhaustives et de clore cette étude sur plusieurs pistes à qualité d'ouverture pour un possible travail futur sur ces mêmes questionnements.

1. Contexte de l'étude

1.1. L'établissement en question

Construit en 1952, le Lycée-Collège International Honoré de Balzac, situé dans le XVIIème arrondissement de Paris, à Porte de Clichy, est un campus de cinq hectares (le plus grand de Paris), connu pour abriter un complexe sportif complet, avec une piscine olympique, quatre gymnases, des pistes d'athlétisme, des terrains de hand-ball, de basket-ball et volley-ball. La cité scolaire Honoré de Balzac est composée de 140 salles de cours réparties sur deux ailes, une pour le lycée, les BTS et les classes préparatoires, et l'autre pour le collège, séparées par un bâtiment central qui accueille les divers services administratifs, médicaux et sociaux, ainsi que les cuisines, le self et la salle des fêtes. Plus de 1800 élèves sont scolarisés à Balzac et l'équipe enseignante (lycée, collège et classes post-bac confondues) se compose d'environ 140 enseignants. Enfin, depuis janvier 2016, Honoré de Balzac accueille la première classe « Avenir, Unité d'Enseignement pour Adolescents Autistes » et en février 2019, le lycée se verra doter d'un internat, qui accueillera plus de 160 élèves et qui permettra un réaménagement des espaces extérieurs avec notamment la création d'un nouveau parvis d'entrée dans l'établissement.

1.2. Spécificités et projets pour l'établissement

Honoré de Balzac est le seul établissement situé à Paris intramuros qui accueille six sections internationales, soit environ 900 élèves de la 6^{ème} à la Terminale (section allemande, italienne, portugaise, espagnole, anglaise et arabe). Ces sections, accessibles sur concours, représentent quasiment 50% de l'effectif total de l'établissement puisque plus de 1800 élèves font leur scolarité à Balzac. Les élèves de ces sections internationales viennent donc de tout Paris, mais également de banlieue (parfois lointaine) et de l'étranger et si leur niveau dans les cours de langue de section (littérature et histoire-géographie) ne s'avèrent pas suffisamment élevé par rapport au niveau attendu, ces élèves s'exposent à un renvoi des classes de section, ce qui ne leur permet plus d'accéder à la finalité de l'enseignement international de Balzac, celui d'obtenir son baccalauréat avec mention internationale (OIB). Les parents des élèves de ces sections sont donc extrêmement attentifs au suivi scolaire de leurs enfants. De nombreuses voies s'élèvent et contestent fortement ces classes qualifiées « d'élites », tant et si bien que l'ancienne proviseure, Katia Blas, proposa de fusionner sections générales et sections internationales pour créer une émulation et une équité entre les élèves. Néanmoins, face à un mouvement de grève inédit, ce projet a été abandonné très rapidement et Mme Blas remerciée

dans la foulée. Honoré de Balzac se veut donc représenter une certaine modernité dans son approche pédagogique et dans ses stratégies mises en place pour assurer une équité entre les élèves des différentes sections. Balzac est un paquebot géant, qu'il faut manœuvrer avec patience et délicatesse, un géant dont il ne faut pas immédiatement attendre un équilibre parfait.

1.3. L'équipe pédagogique d'anglais, un soutien indispensable

Lors de mon arrivée à Honoré de Balzac, j'ai été accueillie par le proviseur, M. Garcia et la proviseure adjointe au collège, Mme Horesnyi, et ceux-ci ont immédiatement réuni tous les stagiaires pour discuter de la façon dont les premières semaines allaient se dérouler, les équipes vers lesquelles nous allions pouvoir nous tourner pour nous fondre dans ce nouvel environnement professionnel. J'ai ainsi rencontré l'équipe pédagogique d'anglais du collège, composée de cinq enseignantes et une contractuelle. Elles m'ont tout de suite expliqué les rouages de l'établissement et du collège en particulier, le fonctionnement des cours et la répartition de mes classes. Bien entendu, de 2006 à 2009, j'ai été moi-même élève au lycée Honoré de Balzac donc j'étais déjà familière du système des sections internationales, même si au collège, la séparation entre sections générales et sections internationales est plus nette (il faut également noter qu'au lycée, les élèves de la section européenne anglaise étaient mélangés aux sections internationales). J'ai donc appris que l'équipe pédagogique s'était réunie en amont avec la direction pour discuter de la répartition des effectifs élèves et que tous s'étaient mis d'accord pour me confier uniquement des élèves de section internationale, afin que je puisse bénéficier d'un environnement moins « hostile » lors de mon année de stage. Ma tutrice, Rébecca. S., s'est montrée disponible et bienveillante à mon égard, ce qui m'a beaucoup aidé à me familiariser avec l'environnement pédagogique de Balzac.

1.4. Présentation des classes cibles : hétérogénéité et disparités

Depuis septembre dernier, j'ai pris en charge deux groupes classes (préférons groupes classes à classe, puisque dans les deux cas, je n'enseigne pas à tous les élèves de la 407, de la 505 et de la 506) de 5^{ème} et une classe de 4^{ème}, et c'est sur ces deux classes de 5^{ème} que j'ai pris appui pour cette étude. Mon premier groupe classe est composé de seize élèves (onze filles et cinq garçons) de section internationale allemande, tous d'un très bon niveau, attentifs et dynamiques. Mon second groupe classe est lui composé de dix-neuf élèves (onze filles et huit garçons) d'un niveau assez fragile dans l'ensemble, dont six sont des élèves de la section

internationale arabe et treize sont des internationaux portugais. La première différence notable entre ces deux groupes classes est donc celle des sections puisque, dans le cas de ma 5^{ème} 06, le groupe entier est de même section (allemande), et dans le cas de ma 5^{ème} 05, deux sections sont mélangées (deux-tiers, section portugaise et un tiers, section arabe). La section allemande est relativement homogène et d'un excellent niveau dans toutes les matières et notamment en anglais car l'anglais et l'allemand ont des convergences linguistiques (à l'exception des conjugaisons bien évidemment). Les six élèves de la section arabe de la 5^{ème} 05 sont d'un niveau relativement solide et ils sont très dynamiques dans l'ensemble. Les élèves de la section portugaise sont quant à eux d'un niveau très fragile (à l'exception de deux élèves) et ils se sont montrés, dès la rentrée, très hostiles concernant leur apprentissage de l'anglais. Cette classe est donc bien plus hétérogène que la 5^{ème} 06. Rappelons également que ces deux classes étudient l'anglais en LV2. Ces deux 5^{èmes} sont donc très différentes, et les mêmes stratégies d'enseignement appliquées aux deux classes ont eu, sans surprise, des résultats divergents. J'ai établi divers plans de classes au fur et à mesure des semaines de cours, mais au mois de novembre, j'ai décidé de placer les élèves en îlots (quatre îlots de quatre pour la 5^{ème} 06 ; quatre îlots de quatre et un îlot de trois pour les 5^{èmes} 05). Au sein de chaque îlot, j'ai fait en sorte (dans la mesure du possible) de placer un élève « tuteur » qui est censé aider ses camarades avant de passer par moi. Notons tout de même qu'étant stagiaire, j'ai dû m'adapter à des salles de configurations très différentes (une salle minuscule où les élèves, malgré les îlots, sont en contact les uns avec les autres, et une autre salle immense avec les tables disposées en « U » que je dois déplacer à chaque début de séance et remettre en place à la fin).

2. Pistes théoriques et stratégies

2.1. Difficultés rencontrées

Comme indiqué dans l'introduction de cette étude, la difficulté principale à laquelle j'ai été confrontée dès la première observation de ma tutrice terrain le lundi 11 septembre 2017 a été celle de mon positionnement en tant qu'enseignante, et plus particulièrement ma présence verbale au sein de la classe. En effet, comme l'indique Claudine Martina dans « Animer la classe d'anglais au collège », « le professeur doit cesser d'être le point de mire de la classe. Il doit alors s'effacer » (Martina, p.105). Cet effacement n'est cependant pas inné chez un enseignant stagiaire et je ne fais certainement pas exception puisque si je me réfère aux critiques constructives de ma tutrice terrain lors de sa première observation, mon temps de parole est nettement supérieur au temps de parole des élèves (« *you talk too much* »). Pourtant, s'il s'agit bien de ma difficulté première, ce problème d'excès de parole ne se traduit pas de la même façon dans les deux classes cibles. Dans le cas de ma classe de germanistes, leur niveau est très bon et je me retrouve fréquemment à être la cible de questions d'approfondissement, ils me demandent mon opinion, et les digressions sont en général légères en raison des points soulevés. Si l'on se tourne maintenant vers mon autre 5^{ème}, le problème est tout autre, puisque ces élèves ont peu de bagage lexical et leur niveau général est assez fragile, ce qui explique que lors des premiers mois, je tentais désespérément de meubler le cours par des explications, des reformulations de consignes et des injonctions au silence perpétuelles et inefficaces. Avec cette classe, j'ai souvent eu l'impression de devoir m'imposer par la parole et par une présence physique frontale afin de solliciter un semblant d'interaction et une parole fluide.

Ainsi, j'ai dû apprendre quelle pouvait être ma place dans ces deux classes, et à trouver des stratégies pour réduire ce flot de paroles dirigé vers les élèves, car comme R.L. Allwright le souligne, les enseignants qui « travaillent » trop dans la salle de classe n'enseignent pas véritablement. Un bon professeur de langues devrait être capable de « mettre les élèves davantage au travail » dans la classe » (R.L. Allwright, cité dans Davies). J'ai donc entrepris plusieurs stratégies communes aux deux classes afin de pallier à ce problème, mais je me suis vite rendu compte que les deux classes cibles étant composées d'individus différents formant deux groupes classes à leur tour très disparates, les résultats de ces expérimentations (voire même leur mise en œuvre) ne pouvaient en aucun cas correspondre. Il fallait donc trouver des outils stratégiques pour mobiliser la communication interclasse et une circulation de la parole élève à élève, sans pour autant dénaturer ces échanges et les rendre mécaniques et robotiques. Si la parole de l'enseignant se doit d'être minimale pour assurer une mise en avant des élèves

le plus souvent possible, je ne souhaitais pourtant pas que le milieu classe devienne, dans ces deux 5^{ème}, un milieu « stérile » et sans âme, car comme le rappelle Francine Cicurel, la classe est « le lieu de l'interaction plutôt que la réalisation d'une méthodologie idéale ». Enseigner au collège, comme je l'ai appris très vite, ne signifie pas acquérir une méthodologie du cours parfait, avec codes et rituels si profondément ancrés qu'ils en deviennent absurdes, il s'agit au contraire de trouver d'une part « le niveau de guidance nécessaire » à la bonne conduite d'un cours (Cazenave 2008, cité dans Gausse, 2016), et d'autre part de se poser à chaque instant les bonnes questions sur le positionnement adéquat du professeur dans ses classes, en composant avec des élèves bien différents (Gausse, 2016).

2.2. L'espace classe : un lieu complexe aux positionnements stratégiques

Tournons-nous maintenant vers des éléments plus théoriques, afin de comprendre davantage la façon d'envisager le rôle, et le positionnement de l'enseignant dans sa salle de classe. Si la parole de l'enseignant doit être réduite à minima, il lui faut d'abord comprendre comment se positionner dans cet espace cadré et clos qu'est une salle de classe, dans laquelle la majorité, si ce n'est l'intégralité des échanges en langue vivante ont lieu. Je parle ici du positionnement autant physique que verbal, car les deux sont corrélés. Martina nous dit que « si le professeur tient à favoriser un réel échange entre les élèves et qu'il reste face à eux, dans une position géographiquement centrale – là où tous peuvent également le voir – il risque de détourner la communication. Les élèves, instinctivement, par habitude, s'adresseront à lui et non à leurs camarades » (Martina, p.104). Cette position frontale de l'enseignant par rapport à ses élèves l'empêcherait donc de générer une véritable autonomie des échanges, puisqu'il resterait sans cesse le médiateur de ceux-ci.

S'il n'y a pas une seule bonne réponse, tous les chercheurs qui ont travaillé sur l'interaction et la circulation de la parole élèves-élèves s'accordent à dire que l'enseignant doit être mobile, naviguer dans sa classe afin de promouvoir une mouvance de la parole la plus équitable possible. Le professeur qui occupe « de façon immuable une place unique » (Martina, p.104) ne fait que renforcer le risque d'une prégnance de la parole de la part de l'enseignant, ce qui n'est guère souhaitable. Martina nous fait remarquer que « des observations de classe ont fait voir une troublante adéquation entre le lieu géographique occupé par le professeur et la participation orale des élèves : seuls s'exprimaient les élèves faisant cercle autour du professeur. Plus ils en étaient éloignés, plus ils se taisaient ». L'objectif est donc de favoriser une prise de parole spontanée de l'élève, sans que celle-ci ne passe nécessairement par l'enseignant. Certes, l'enseignant se doit de gérer ces prises de parole afin qu'elles ne deviennent pas « sauvage » (Azaoui), mais il est préférable de pouvoir

obtenir une situation de communication authentique dans laquelle les élèves se font face, s'écoulent et interagissent. Il est donc primordial pour cela, de « veiller à ne pas se cantonner dans un espace exclusif pour ne pas encourir le risque de privilégier certains élèves au détriment d'autres » (Martina, p.105).

L'espace classe est donc un lieu complexe, théâtre de bien des interactions, qu'elles soient authentiques, spontanées ou mécaniques, et il incombe à l'enseignant de savoir comment gérer ces situations de communication, car les élèves eux aussi adoptent des positionnements divers et pourtant bien établis. Pour A.E. Schefflen, un théoricien de la communication non verbale :

Chaque individu prend part à la communication en apportant son style particulier, tout en suivant une partition, moins explicite qu'une composition musicale, mais qui a néanmoins été apprise inconsciemment. Le comportement des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère n'échappe pas à cette partition inconsciente. Les uns et les autres interviennent selon des rôles préétablis et ne parviennent à changer les phrases musicales que dans certaines conditions, quand le professeur les y incite, notamment. (Schefflen 1981 : 145, cité dans Arnaud).

L'objectif de l'approche « actionnelle » préconisée par les textes officiels, est donc de faire en sorte que les élèves se projettent dans les tâches à accomplir et qu'ils incorporent leur « je personne » au lieu de rester murés dans leur rôle d'apprenant (M.-C Lauga-Hamid 1990, cité dans Arnaud). L'élève parvient, grâce à cette implication de son « moi social », « à échapper au rituel pédagogique l'obligeant à montrer en permanence qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières et se montre capable de se projeter personnellement dans son apprentissage » (Idem, p.57, cité dans Arnaud). La classe est donc le parfait endroit pour que les partitions du professeur, comme celles des élèves se jouent en harmonie, tout en reconnaissant que si l'on doit être vigilant quant au guidage des opérations langagières, « l'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'interagir » et que les moments « d'inattention, ou attention à des événements fortuits, refus de participation ou retour à l'activité de classe sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe » (Cicurel, p.6).

Pour clore cet exposé théorique sur l'espace classe et ses positionnements stratégiques, parlons davantage du positionnement de l'enseignant, tel qu'il a été défini au cours des successives vagues. Dans l'étude de Philippe Meirieu pour l'Unesco intitulé « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 », celui-ci nous présente trois modèles d'enseignant qui ont tous leurs avantages et leurs inconvénients. D'une part, le « modèle 'magistral' du Clerc », qui s'apparente au modèle universitaire du cours magistral lors duquel le « maître » dispense son savoir à des étudiants attentifs, certes, mais passifs. Ce « Clerc » est donc

l'archétype du professeur savant qui détient tous les savoirs et qui le transmet aux élèves sans se soucier d'adopter une démarche de guidage tout en veillant à ce que les élèves agissent sans plus être les réceptacles de ce savoir. Meirieu précise alors que « l'absence de véritable guidage cognitif dans ce qui apparaît trompeusement comme une méthode directive » a été longuement critiquée car si cette méthode fonctionne dans des environnements où « les complicités préalables » qu'elle requiert sont présentes, son efficacité et son utilité dans le secondaire n'est guère probante car « on ne doit pas laisser les élèves démunis se débrouiller tout seuls ». Cela rejoint donc le propos de Martina lorsqu'elle dénonce ce type d'enseignement frontal dans une salle de classe de collège (Meirieu : 2001).

Meirieu évoque ensuite le modèle de « l'enseignant-bibliothécaire », qui lui « aide simplement chacun à se retrouver dans le labyrinthe de la bibliothèque ». Ce modèle pourrait sembler idéal dans le sens où le professeur « guide, conseille, explique si on le lui demande ; il n'interdit jamais de s'arrêter pour réfléchir, de revenir en arrière ou de chercher ailleurs », ce qui est précisément ce que l'on attend de nos élèves. Cependant, Meirieu met en garde contre ce modèle également, car celui-ci « installe, à son tour, entre l'apprenant et les savoirs une médiation qui, pour être écrite, n'en est pas moins arbitraire et risque, qui plus est, de produire, par son légitime souci de simplification, des effets réels de démobilité » (Idem).

Enfin, le dernier modèle présenté par Meirieu est celui du « maître-compagnon », qui s'apparente à « la pédagogie active », « la classe atelier où les pédagogues rêvent de voir les élèves s'affairer aux prises avec des 'problèmes concrets', collaborant, fabriquant, rectifiant leurs erreurs au fur et à mesure, progressant tout à la fois en autonomie et en compétence... ». Ce modèle, proche de celui de la démarche actionnelle, est le plus récent, mais il est également décrié par certains pédagogues comme étant inatteignable ou irréalisable car la diversité des élèves est telle que ce modèle pourrait sombrer dans la démagogie bien trop rapidement. Il faudrait donc que l'enseignant renonce « à être le seul médiateur entre l'élève et le monde », qu'il opère « un mouvement de bascule » pour embrasser ces différents modèles d'enseignement pour ne prendre de chacun que les avantages et retenir les leçons de leurs échecs (Idem).

2.3. TTT et STT

2.3.1. TTT versus STT

Tournons désormais vers l'analyse du TTT, le *Teacher's Talking Time*, qui représente l'évaluation subjective du temps de parole de l'enseignant dans sa classe. Ce TTT englobe toutes les communications verbales, des énoncés émis par l'enseignant dans le cadre de la

leçon aux répétitions d'énoncés émis par les élèves. À l'inverse, le STT est le temps de parole des élèves (le *Student's Talking Time*). En partant du postulat que le temps de parole de l'enseignant ne devrait pas dépasser 20 à 30% maximum, le temps de parole de l'élève devrait se situer aux alentours de 80%. Ces chiffres paraissent sensés mais peut-on s'y conformer aisément ? Dans des situations d'enseignement réelles, le ratio se situe plutôt autour de 80% de temps de parole pour l'enseignant et 20% pour les élèves, surtout lorsqu'il s'agit de néo enseignants ou bien de stagiaire en formation. En effet, pour combler les silences et les passages à vide, l'enseignant débutant se sent très souvent sous pression et il se réfugie dans la parole afin que l'espace sonore soit occupé à tous moments. Ces moments où l'enseignant occupe seul l'espace sonore s'accompagnent souvent d'une schéma de circulation de la parole mécanique, celui du type « IRF » (*Initiation, Response, Feedback*). Ci-dessous, un exemple de schéma type « IRF » (Scott Thornbury) :

[I] T: Um, a little bit of vocabulary. Let's look at the picture. What can you see?
 [R] S1: Children.
 [F] T: You can see some children. You can see a TV.
 [I] What else can you see?
 [R] S2: A sofa.
 [F] T: A sofa.
 [I] Or another word, same thing, different word.
 [R] S3: Couch?
 [F] T: Ah! Couch. A couch.
 [I] Everybody: couch.
 [R] Ss: Couch.
 [F] T: Couch. OK?
 (Diploma trainee's data)

Nous voyons donc bien ici ce schéma circulaire de la parole, lorsque le professeur pose une question aux élèves (*initiation*), un élève lui répond (*response*) et le professeur réagit par rapport à cette réponse (*feedback*). Cette méthode, sans être totalement discréditée car fonctionnelle dans certains cas de figure, trouve ses limites dans le schéma communicationnel cloisonné qu'elle provoque chez les élèves. En effet, en raison d'une impulsion décidée par l'enseignant, les élèves ne sont pas libres de raisonner et d'apporter des éléments de réponses qui ne correspondent pas à cette *initiation* de départ. Certaines leçons observées chez des collègues ont donc démontré un usage fréquent de ce type de schéma communicationnel, qui reste un enseignement frontal et circulaire (l'enseignant initie la communication, l'élève y répond et l'enseignant referme la boucle en lui offrant une remarque ou un retour plus général (Thornbury). Parfois même, lors de cette phase de *feedback*, l'enseignant est amené à répéter ce que dit l'élève (comme c'est le cas avec l'exemple ci-dessus 'S3 : Couch ?' – T : Ah ! Couch. A couch'). Ces répétitions n'amènent rien à l'authenticité de la communication des

élèves lorsqu'elle ne sert qu'à valider un énoncé, car l'enseignant reprend la main et se réapproprie la réponse de l'élève en question, ce qui ne favorise pas un apprentissage de l'autonomie de l'élève dans la pratique de la langue. Les répétitions sont donc utiles lorsqu'elles apportent une résolution à un problème (mise en bouche d'un mot à la phonologie complexe ou répétition d'un phénomène grammatical particulier). L'enseignant stagiaire se réfugie ainsi très souvent dans ce schéma d'IRF car cela lui donne l'illusion de contrôler les échanges, alors que c'est précisément de ce contrôle que l'enseignant doit apprendre à se distancier. Le TTT doit être minimisé par rapport au STT pour que la séance produise le plus de situations de communication authentiques et productives.

2.3.2. TTT qualitatif ou quantitatif ?

Contrairement à ce que les enseignants débutants peuvent être amenés à croire, plus le TTT est important quantitativement, plus les élèves sont amenés à rester passif et à ne pas communiquer avec authenticité dans la L2 au sein de l'espace classe et cela entraîne une diminution réelle de l'efficacité de la leçon (Paul, dans Davis). Davies, dans son étude sur le TTT, insiste sur la conclusion des travaux de chercheurs comme Paul, Ellis ou Van Lier, qui mettent en exergue la nécessité que ce TTT devienne qualitativement présent dans la classe en générant des échanges pertinents entre le professeur et les élèves, plutôt que de chercher à ce que l'espace sonore soit comblé à tout prix (Davies). Thornbury énonce un truisme partagé par de nombreux chercheurs comme Nunan il y a presque dix ans, ou encore Kumaravadivelu, lorsqu'il déclare que désormais, les enseignants ne créent que très rarement des situations de communication réelles. En se basant sur des exemples concrets d'échanges entre enseignants et élèves en classe, il s'agit pour eux de dénoncer des systèmes de communication qui échouent à créer des opportunités pour la mise en place d'authentiques interactions dans l'espace classe (Nunan et Kumaravadivelu dans Thornbury).

Legutke et Thomas, deux chercheurs cités dans le travail de Thornbury vont plus loin et mettent en avant une césure entre le jargon mis au goût du jour dans les manuels qui provient des différentes directives qui se succèdent au fil des réformes et ce qui relève véritablement de la communication dans les classes de L2. Le TTT, s'il est réduit, ne parvient pas toujours à laisser place à des échanges stimulants pour les apprenants car ils sont trop souvent enfermés dans des schémas de pensées uniques, sans possibilité d'utiliser la langue comme levier pour créer une authentique communication (Legutke et Thomas dans Thornbury). Les élèves doivent être considérés comme « des acteurs sociaux de leur propre apprentissage » alors même que les échanges produits en classe ne sont souvent que de pâles ersatz de cette authenticité tant recherchée. Le *groupwork* n'est pas épargné car selon Thornbury, si cette

structure permet de rassurer l'enseignant sur une meilleure circulation de la parole et une participation facilitée, la réalité est toute autre car les difficultés d'impliquer les élèves dans un réel échange n'en sont que plus saillantes. Thornbury déclare alors qu'il a parfois le sentiment que le seul moment de véritable communication entre les apprenants survient pendant la pause ou même en dehors de la classe (Thornbury).

2.3.3. Mon approche du TTT

Une question reste encore à élucider : comment, avec tous ces éléments en main, pouvons-nous faire en sorte que l'enseignement de la L2 devienne réellement un lieu de communication ? Thornbury conclut sa recherche sur le TTT en préconisant qu'au fur et à mesure de l'apprentissage de la L2 par les élèves, ceux-ci devraient être en mesure d'être ceux qui posent les questions, au moins de temps à autre. De cette façon, les élèves se sentiraient investis dans l'espace classe et ils pourraient devenir de véritables 'acteurs'. Il s'agit bien d'un truisme que de dire qu'une grande partie de source de motivation et de concentration de l'élève se perd lorsque les tours de parole sont prédéterminés au lieu d'être le résultat d'une authentique interaction (Thornbury). Ainsi, pour conclure cette analyse du TTT, je souhaitais faire le lien entre la théorie et la pratique. En effet, lorsque j'ai pris la décision de rédiger une étude sur la problématique de l'effacement de l'enseignant, je me suis servie du tableau ci-dessous, qui m'a permis de saisir la différence entre le temps de parole *estimé* et le temps de parole auquel je devrais parvenir. J'ai donc estimé, début octobre, que le TTT dans ma classe se situait entre 40 et 60% et que le TTT idéal devrait être entre 20 et 40%. Les expérimentations conduites quant au ratio TTT/STT m'ont permis par la suite d'observer si mes estimations étaient fondées ou non. Nous verrons lors des résultats des diverses expérimentations si ces chiffres sont évocateurs ou non d'une réalité que je vis au quotidien.

Amount of time I think I spend talking in class	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%
Amount of time I think I should spend talking in class	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%

2.4. Les notions d'*input* et d'*output* dans l'interaction

Lorsque l'on parle d'*input*, il s'agit de l'ensemble des informations collectées que l'apprenant reçoit dans la langue cible. A partir de ces données, l'apprenant va donc pouvoir

s'approprier la langue cible, grâce à des actions de communications diverses, allant de l'émission d'hypothèses, à la vérification, à la correction jusqu'à arriver à l'*output*, c'est-à-dire la production langagière finale. Selon le chercheur américain Stephen Krashen, « le facteur le plus important dans le développement de la compétence en L2 est l'exposition aux données de la langue cible c'est-à-dire à l'*input* » (Krashen dans Faraco : 3). Trois écoles théoriques se sont attelées à déterminer le rôle de l'*input* : tout d'abord, pour les *behavioristes* « l'*input* intervient (...) sous forme de « stimuli » et de « feedback », et le « programme enseigné est organisé en fonction de critères de difficultés et avec une progression contrôlée ». Le mot clé ici étant « contrôlée » car là où le bât blesse, c'est que les *behavioristes* ne tolèrent pas de dérangement dans « l'ordre naturel d'acquisition des éléments linguistiques ». (Wenski). Les *nativistes*, quant à eux, considèrent l'*input* comme « un déclencheur qui active les mécanismes internes », ce qui met en avant le caractère inné du développement du langage, théorie largement discutée (mais nous ne appesantirons pas dessus dans ce travail réflexif) (Wenski). Enfin, l'approche *interactionniste* « s'intéresse avant tout à l'interaction entre les capacités mentales de l'apprenant et l'environnement linguistique », ce qui suppose que l'*input* « détermine les mécanismes du développement de l'apprenant » mais qu'il est « modifié en fonction des mécanismes internes de l'apprenant » (Wenski). Ces trois écoles théoriques démontrent l'importance de l'étude de l'*input* dans la construction et l'acquisition du langage car l'apprenant se trouve, dans l'espace classe, en position de récepteur et l'enseignant fait alors figure d'impulsion du langage, c'est-à-dire qu'il est à l'origine de l'*input* qui constitue son apport personnel.

Si l'*input* est un élément décisif dans le processus d'acquisition de la L2 chez les apprenants, certains enseignants lui accordent une place bien trop prépondérante si l'on considère que les apprenants doivent être mis en position d'acteurs. En effet, le mode frontal d'enseignement des années 1990 repose sur un *input* de l'enseignant qui frôle parfois les 100% dans l'espace classe, ce qui s'approche donc de la définition d'un cours magistral, comme ceux dispensés à l'université. L'*input* de l'enseignant doit donc correspondre davantage à une impulsion pour amener les apprenants à produire davantage d'*output*, axe ciblé de la nouvelle méthode d'enseignement. Martine Faraco nous explique, dans son étude sur les phénomènes d'acquisition de langue étrangère, que « pour que l'*input* soit efficace (...), il faut qu'il y ait 'prise' (reprise totale ou partielle de la donnée par l'apprenant) puis 'saisie' (*intake*) » qui correspond à la « capacité d'intégrer ces informations à ses propres énoncées et, au delà, à son interlangue » (Faraco). Cette notion d'interlangue est très intéressante car elle nous permet de comprendre que pour que l'apprenant se détache progressivement de l'*input* de l'enseignant, celui-ci doit obligatoirement laisser cet espace d'acquisition vacant et résister à la tentation de remplir l'espace par davantage de parole en

langue cible, ce qui, à terme, nuirait à la progression et à l'autonomie de l'apprenant. Il est donc nécessaire que l'*input* de l'enseignant survienne dans un espace temps limité mais également qu'il soit le plus compréhensible possible. Cela suppose donc que les consignes données lors d'activités langagières au collège doivent être courtes, ciblées et compréhensibles, sans que l'enseignant ait besoin de reformuler ladite consigne au risque de perdre sa classe.

La difficulté réside donc dans le juste équilibre entre un *input* trop présent, frontal et unilatéral et un *input* ciblé et efficace, ce qui suppose des années de pratique et d'enseignement derrière soi. Comment donc, en tant que stagiaires (ou même néo-titulaires) sommes-nous supposés jongler entre ces deux réalités afin que les apprenants soit intégrés à leur propre apprentissage tout en bénéficiant d'un *input* suffisant pour qu'ils puissent produire un *output* de qualité ? Dans son étude, Faraco cite les travaux de Swain (2000) qui « fonde sa théorie de l'*output* sur l'idée que les étudiants apprennent une langue dans le dialogue construit en collaboration et que la verbalisation facilite à la fois l'appropriation de savoir-faire stratégiques et de connaissances linguistiques » (Swain dans Faraco). C'est donc là où se situerait ce point d'ancrage : la construction d'un dialogue mêlant à la fois l'*input* de départ de l'enseignant, l'*intake* de l'apprenant qui s'approprie les informations qu'il est apte à recevoir et l'*output* produit suite à ces opérations d'acquisition linguistiques. Ce processus prend également en compte la notion de répétition, un réel point d'achoppement entre différentes écoles, et entre les formateurs et les acteurs sur le terrain. Si l'on nous conseille très souvent de procéder à des répétitions d'énoncés ou de mots inconnus ou complexes, il faut pourtant préciser que cette répétition doit nécessairement s'accompagner d'un travail en amont de la part de l'enseignant pour s'assurer que les énoncés ou mots répétés sont tout d'abord compris et assimilés afin qu'ils ne soient pas avant tout des coquilles vides que les apprenants répètent exclusivement pour fixer une phonologie particulière (ce qui peut également s'avérer être le cas). Ainsi, Faraco soutient que « la répétition ne devrait pas se réduire au seul rôle de rendre l'*input* intelligible, mais devrait intervenir en amont dans la perception de l'*input* et en aval dans la compréhension effective de l'*input* par l'apprenant » (Faraco).

2.5. Situations de communication : verbales et non-verbales

Pour conclure cette analyse théorique du positionnement de l'enseignant, il faut s'atteler à comprendre les mécanismes de communication verbale et non verbale. En effet, si lors d'une séance les situations de communication verbale sont légions, la communication non verbale est quant à elle très importante pour réguler les phases de cours et pour développer l'autonomie des élèves. La notion d'*input* a déjà fait émerger la question du phénomène de

répétitions et de reformulations et son rôle dans l'apprentissage de la L2 pour les élèves. Il s'agit donc d'une communication verbale puisque nous demandons aux élèves de produire le plus d'énoncés possibles pour pouvoir améliorer leur aisance dans la pratique de la langue. Francine Cicurel définit la communication verbale comme étant « une activité tournée vers l'amélioration de la compétence langagière, se traduisant pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc., et pour l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications » (Cicurel : 2). Elle explique également comment les interactants se servent de l'input de l'enseignant afin de créer leur propre niveau d'interlangue, ce qui les conduit à déployer « des efforts cognitifs, discursifs, imaginatifs, pour comprendre ou se faire comprendre par divers procédés » (Cicurel : 4). Le rôle de l'enseignant dans cette communication verbale est donc de suffisamment préparer le terrain linguistique afin que les apprenants puissent y installer leur propre *output*. Les fonctions de la parole enseignante sont donc de « féliciter, encourager, désapprouver » ou encore de produire des stimuli verbaux pour faire en sorte que l'apprenant se sente en confiance et qu'il puisse profiter de cet environnement pour produire leur *output* (Azaoui 2014).

Au sein de la communication verbale se trouve également le phénomène d'organisation de la parole. L'enseignant est donc, au début d'une année scolaire tout du moins, l'instigateur de cette « distribution de la parole » car il prend en charge cette alternance entre la parole des élèves et son rôle en tant que dispensaire de correction, redistribution de la parole et *feedback*. Si c'est l'enseignant qui prend en charge cette distribution de la parole en début d'apprentissage, il faut pourtant que celui-ci s'efface progressivement afin de n'être qu'un sillon de parole dans ces échanges qui se veulent le plus authentique possible. Ainsi, Martina nous indique que si l'enseignant se contente de désigner l'élève qui pose une question en début d'année, héritage d'un mode de transmission des connaissances plutôt frontal, il faudrait que ce soit les élèves eux-mêmes qui prennent en charge ce jeu de chaises musicales, en faisant en sorte que « l'habitude [soit] donnée que quiconque est interpellé par un camarade en interroge un autre à son tour et le professeur n'a aucune intervention à faire » (Martina). En effet, l'objectif de la méthode actionnelle est d'amener les élèves à « questionner 'naturellement', d'accéder au savoir par le questionnement » (Maulini 2005 dans Gaussel). Il faut cependant prendre garde à ne pas verser dans un schéma de circulation de la parole artificiel car il est très difficile de rendre des échanges authentiques en collège, avec des élèves peu équipés pour cela.

La communication verbale se doit donc d'être d'une part bien régulée pour permettre aux apprenants d'entamer leur voyage d'initiation dans la L2 en toute confiance et sérénité, mais elle doit cependant être le plus spontané possible en laissant à l'enseignant le *back seat*.

Si cette communication verbale fait partie intégrante d'un cours de langue, son pendant inverse, la communication non verbale est tout autant, si ce n'est davantage, primordial. En effet, prenons l'exemple du silence, élément effrayant pour un enseignant débutant, qui croit à tort que celui-ci le dessert dans le déroulé de son cours. Le silence est pourtant source « d'implication de l'apprenant [lorsqu'il] est assumé par l'enseignant en cours de LE [car] l'effacement du professeur incite l'élève à s'impliquer, à être autonome, à prendre en main son propre apprentissage et ses initiatives passent par la parole » (Arnaud). Si nous sommes tous tentés de concevoir notre silence en tant qu'enseignant comme la preuve d'un cours médiocre ou bien au contraire chaotique, il n'en est rien car dans les classes où l'enseignant sait se faire oublier de ses élèves, ceux-ci « regardent les autres, se tournent vers les autres, s'adressent aux autres, leurs posent des questions, leurs coupent la parole » et le discours n'en devient que plus authentique, objectif recherché de la démarche actionnelle en ce que ces moments d'échanges imitent le réel (Arnaud). Cette *mimesis* tant recherchée permet au professeur de céder sa place de chef d'orchestre aux élèves, qui deviennent alors de véritables acteurs. Le chercheur Arnaud oppose donc ce style « *intégratif* » décrit par L. Schiffler (1980) au style « *directif* » de l'enseignement des années 1990 avec le professeur « protecteur ou autoritaire qui a tendance à accaparer la parole » (Arnaud). Un élément mis en avant par Arnaud est celui du tiraillement du professeur « dans son désir de fournir [aux élèves] les mots dont [ils] ont besoin (procédé du 'soufflage') et son désir de [leur] laisser le temps de trouver les mots dont [ils ont] besoin par [eux-mêmes] » (Arnaud).

Une dimension essentielle de la communication non verbale est celle du regard, car « le regard du professeur est la porte ouverte à la prise de parole de l'élève ». En effet, dans une classe où les élèves sont assis et le professeur en général debout, il est impératif que celui-ci balaie continuellement l'intégralité des élèves de son regard car « sans ce contact visuel, l'apprenant est indéfectiblement privé de toute possibilité de s'exprimer » (Arnaud). Si cette analyse va de soi, force est pourtant de constater qu'il est très aisé d'occulter une partie de la classe, en raison de divers facteurs ; un positionnement éloigné dans la classe, un niveau plus faible que certains donc plus facilement ignoré ou simplement le fait que chaque professeur a son propre « angle mort ». Ce comportement m'a souvent été reproché par ma tutrice terrain lors de ses observations, lorsqu'elle me faisait comprendre que je privilégiais presque systématiquement un côté de la classe. C'est la raison pour laquelle elle m'a conseillé de mettre mes classes en îlots, afin de pouvoir m'assurer une mobilité suffisante pour maintenir un contact visuel constant avec *tous* les élèves. Pour expliquer ce phénomène de sélection, Arnaud s'est demandé si ce comportement est le reflet d'un encouragement « de l'expression de l'élève [que le professeur] regarde plus souvent, qui progressivement améliore ses compétences à l'oral, ou bien s'il s'agit du fait « que cet élève s'exprime mieux que d'autres

[ce qui devient alors] source de satisfaction pour l'enseignant, qui cherche du regard cet élève, attendant de lui une prestation satisfaisante » (Arnaud).

Enfin, outre le silence et le contact visuel, ce qui permet le plus efficacement au professeur de s'effacer reste la communication non verbale dans son sens le plus littéral, c'est-à-dire par les gestes. En effet, Azaoui se base sur les recherches « mcneillienne » qui distingue plusieurs types de comportement multimodaux, c'est-à-dire « les dimensions gestuelles avec les gestes coverbaux ». Il décrit tout d'abord les gestes « déictiques [qui équivalent aux] gestes de pointage », puis le « battement [correspondants au] mouvement vertical ou horizontal de la main », suivi du geste « iconique, un geste représentant un objet concret ou une action » et enfin le geste « métaphorique, qui s'apparente à un geste représentant un concept, une idée » (McNeill 1992 dans Azaoui). Il analyse également les emblèmes, « gestes codés culturellement » qui permettent à l'enseignant de faire passer un message sans parole grâce aux codes naturellement assimilés par les élèves (Azaoui). L'enseignant a donc plusieurs cordes à son arc pour se faire comprendre au travers de signaux ou de consignes pré-assimilées qui l'aident à ritualiser son cours de manière rythmée et comprise par le plus grand nombre. Bien évidemment, il ne s'agit pas de dire que dès le premier jour de l'année scolaire, l'enseignant effectue son cours à l'aide de ces rituels sans contrat préalable et tacite entre lui-même et ses élèves car cela n'engendrerait qu'une déperdition de l'attention des élèves. L'enseignant doit donc progressivement installer ces codes dans son espace classe et les expliquer aux élèves de manière à les inclure dans ce processus de ritualisation. Les élèves deviennent de ce fait les acteurs de ces rituels puisque ceux-ci consistent majoritairement à les autonomiser et à mettre le professeur en retrait. En tant que matériau humain, nous avons à notre disposition tout un arsenal de mimiques et de gestes codifiés qui nous permettent de nous faire comprendre, tels que « les sourires, le froncement de sourcils, l'orientation du regard » et autres artifices (Azaoui). Cependant, il faut être prudent avec ces « comportements ritualisés » car ils peuvent tout autant être un levier pour assurer une bonne cohésion du groupe classe qu'un frein lorsque l'on recherche une communication plus spontanée des élèves dans la circulation de la parole (Maingay 1988 dans Thornbury). En effet, comment concilier l'aspect nécessairement codifié d'un cours et l'authenticité recherchée dans les objectifs de la démarche actionnelle ? Lors de l'explication de mes diverses expérimentations, je m'attèlerai à expliciter ces codes et cette gestuelle tout en analysant leurs effets, aussi bien positifs que négatifs sur mes deux classes test.

3. Expérimentations et résultats

3.1. Mise en place de rituels pour favoriser la circulation de la parole

Comme nous le dit Bressoux, en citant les travaux de Odonne, reprises par Clot et Scheller, afin que l'enseignant puisse s'effacer et s'acquitter de tâches annexes qui participent au bon fonctionnement de la séance, il est nécessaire d'instruire les élèves « au sosie », ce qui signifie que « le sujet doit “ instruire ” de son expérience un “ double ” qui est censé le remplacer à son poste de travail, quelqu'un à qui il doit transmettre les ficelles pour qu'il s'acquitte d'une tâche qu'il ne sait pas réaliser ». Dans le cadre d'un cours de langue, cela revient à demander à un élève de remplacer le professeur lors de différentes phases de cours. Le sosie « se place dans la situation fictive du remplacement et pose des questions “ naïves ” sur “ ce qu'il y a faire ” et “ comment le faire ” », ce qui a le double avantage de soulager l'enseignant en le déchargeant de cette tâche fastidieuse, mais également de pouvoir générer de l'interaction et une circulation de la parole plus ou moins authentique (Bressoux).

Ainsi, afin d'observer le comportement de mes élèves lors de l'entrée en classe, j'ai mis en place des rituels dans mes deux classes de 5^{ème}. Parmi ceux-ci figure mon rituel de *warm-up*, le *Teacher's Assistant*. En effet, dès le mois d'octobre, j'ai demandé à un élève volontaire de jouer le rôle du *Teacher* à ma place. À la suite de la mise en place d'un modèle pour expliquer aux élèves ce qu'ils allaient devoir faire, un élève a pris en charge le début de cours en posant quelques questions basiques afin de pouvoir se mettre au travail. Le *Teacher* du jour doit donc poser les questions suivantes et anticiper la suite des événements :

- *What's the date today ?* À la suite de cette question, le *Teacher* interroge un élève de son choix et il demande à un autre élève : *can you write it on the board ?*

- *What's the weather like today ?* Avec les réponses que l'on connaît : *it's sunny but a little bit cold* ou autres variantes suivant le temps qu'il fait.

- *Who's absent today ?* Question qui amène deux réponses possibles : *nobody's absent today* ou bien *X is absent today*.

- *How are you today ?* Question que mes élèves de 505, les plus fragiles, ont amené d'eux-mêmes afin de pouvoir interroger leurs camarades au hasard.

- *What was the homework for today ?* Un élève est amené à répondre à cette question, aidé ou non par ses camarades.

Lorsque j'ai mis en place ce rituel de *warm-up*, mes deux groupes classe sont devenus relativement à l'aise avec l'exercice, certains allant même jusqu'à poser de nouvelles questions comme *How was your weekend ?* Néanmoins, certains élèves ont montré des signes de lassitude très rapidement, ce qui m'a conduit à pousser l'expérimentation un peu plus loin,

en proposant un système de rotation afin que les élèves puissent effectuer le rituel de leurs choix sans se lasser puisqu'ils connaissent la fin de la rotation à l'avance (toutes les deux ou trois semaines environ). Ainsi, à titre d'exemple, mon élève le plus fragile de ma 5^{ème} 05 s'est plusieurs fois retrouvé en position de *Teacher's Assistant*, un rôle qui lui convient parfaitement. Le jour de mon inspection, il m'a personnellement demandé de pouvoir être le *Teacher*, et il a en effet pris son rôle très au sérieux ce jour-là en distribuant la parole effacement et en la faisant circuler même vers les élèves les plus récalcitrants. Se sachant moins à l'aise dans la production d'énoncés plus complexes que ces phrases apprises par cœur et comprises, il m'a semblé judicieux de lui confier ce rôle car cela me permettait de lui témoigner ma confiance pendant cette entrée en classe et cette mise au travail. En effet, pendant ce rituel, je peux me permettre de circuler dans la classe, vérifier que les élèves sont bien prêts à travailler, que les manteaux sont bien enlevés, les cartables sur le sol et les cahiers dans le sac. En somme, le fait de pouvoir compter sur les élèves pendant cette phase délicate de cours me permet de m'effacer le plus possible tout en contrôlant énormément d'événements dans ma classe. Le fait de pouvoir faire cela sans prononcer un seul mot est extrêmement libérateur.

Si ma 5^{ème} la plus fragile est en demande de ce rituel bien codifié, ma 5^{ème} composée de germanistes n'a pas du tout réagi de la même manière à ce rituel car tous les élèves de cette classe m'ont rapidement fait comprendre que ce rituel était trop restrictif pour eux. Ainsi, j'ai dû le faire évoluer. Cette expérimentation devait être au départ conduite de la même manière dans les deux groupes classe afin de pouvoir avoir des résultats comparables, mais avec le recul, je me rends compte que l'évolution de ce rituel m'a appris bien davantage sur la façon dont un enseignant se doit de gérer ses groupes classe différemment. Mes publics étant de niveaux différents et la dynamique de cours l'étant tout autant, je me suis efforcée de trouver un rituel différent, au cours duquel je peux m'effacer de la même manière qu'avec le *Teacher's Assistant*. Ainsi, je leur ai proposé le rituel de *News of the Day*. Tout comme avec le *Teacher's Assistant*, ce rituel est devenu rapidement trop cadré pour eux. En effet, le principe était qu'un élève vienne sur l'estrade, devant ses camarades, et qu'il partage sa *news*, suivi d'un moment d'observation grâce aux *prompts* suivants : *Reactions ? Thoughts ? Opinions ?* Ce rituel a donc évolué jusqu'à devenir ce qu'il est à l'heure actuelle, un moment d'échanges entre les élèves. Je demande aux élèves « *News ?* » et l'un d'entre eux lève la main pour initier l'exercice. Les autres élèves sont attentifs et ils réagissent immédiatement par leurs propres opinions ou un enrichissement de cette *news*. Bien entendu, ces échanges sont bien plus authentiques que le *Teacher's Assistant*, ce qui engendre un cadrage moindre de ma part car les injonctions telles que « *You should say* » (intercorrection) ou « *I agree/I disagree* » (opinion) sont bien moins fréquentes car les élèves sont en situation de

communication réelle et non pas codifiée. Dans le cadre du *Teacher's Assistant*, les élèves sont dans un moment d'échange davantage cadré, ce qui signifie que l'authenticité de la communication est moindre.

Ces deux rituels sont radicalement différents dans leurs productions d'échanges ainsi que dans le degré d'effacement de l'enseignant car ils ne correspondent pas à la même situation de communication pour les élèves qui, dans un cas, sont guidés et cadrés par un rituel codifié, et dans l'autre cas, sont libres de réguler leur parole, de s'interrompre, d'être en désaccord, voire même d'imiter les prémices d'un débat. En ce qui concerne le degré d'effacement de l'enseignant, il faut reconnaître que le cadrage du *Teacher's Assistant* me donne bien plus de latitude et me permet de m'effacer presque complètement alors que l'authenticité des échanges autour des *news* me contraint à être plus présente, si ce n'est par la parole du moins physiquement afin de réguler un tant soit peu les échanges et fournir du lexique le cas échéant.

Outre le rituel du *warm-up*, j'ai également appliqué le système de rotation des rituels à différents moments durant la séance, tels que les distributions de documents divers et variés (*Can I distribute please ?*) ou encore les mots de lexique notés au tableau ou les énoncés corrigés lors d'exercices (*Can I write this on the board please ?*). Ces rotations sont efficaces pour les élèves les plus en difficulté, car ils se sentent investis d'une mission et ils prennent en général leur rôle très à cœur.

Entre le mois de février et le mois de mars, j'ai créé un questionnaire que j'ai demandé aux élèves de remplir afin de recueillir leurs opinions sur des sujets divers qui ont tous attirés à la problématique de l'effacement de l'enseignant. Ainsi, dans le cadre de ces rituels, j'ai demandé aux élèves des deux groupes classes ce qu'ils pensaient des rituels de début de séance. Voici les résultats pour la 5^{ème} 06 :

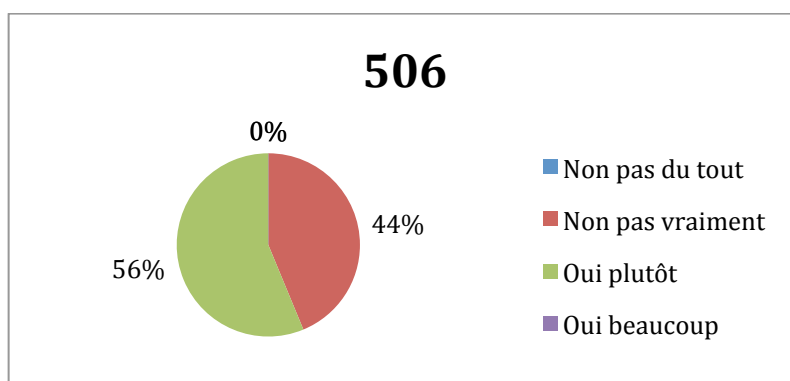


Figure 1 : Opinion des élèves de 5^{ème} 06 sur le *warm-up*

Si l'on se réfère à ce graphique, nous pouvons constater que les résultats sont relativement partagés, avec 44% des élèves (7 élèves sur 16) qui considèrent que le *warm-up*

n'est pas vraiment efficace et 56% (9 élèves sur 16) qui le trouvent utile. Ces chiffres sont assez parlant puisque lorsque j'ai donné ce questionnaire à mes élèves, nous étions encore dans la configuration cadrée des *News of the Day* présentées par un élève devant la classe, suivi d'un temps de réaction du reste de la classe. Je n'ai pas eu assez de temps pour refaire ou modifier le questionnaire pour ce groupe classe, mais si j'avais eu cette opportunité, j'aurais ajouté une question pour leur demander si la nouvelle configuration de ce *warm-up* était plus appréciable pour eux. N'ayant pas eu le temps de rajouter cette question, j'ai décidé d'organiser un vote à main levée le 13 avril (juste avant les vacances de Pâques) et voici les résultats :

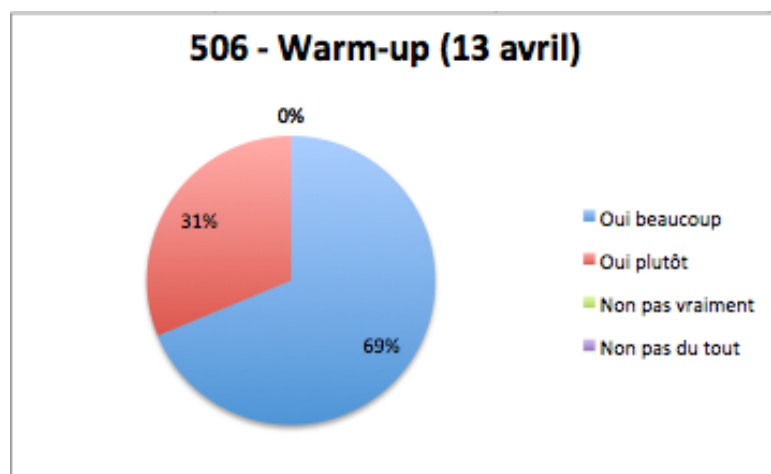


Figure 2 : Opinion des élèves de 5^{ème} 06 sur le *warm-up* en avril 2018

Si l'on prend en compte ces nouveaux résultats, il est aisé de constater que la majorité du groupe classe apprécie ce nouveau cadre de *warm-up* dès lors qu'ils sont plus libres de discuter, d'argumenter et de débattre de leurs opinions. Aussi bien dans le cas du questionnaire que dans le cas de ce vote, j'ai demandé aux élèves s'ils étaient d'accord pour donner leur identité car je voulais voir, parmi les différents profils d'élèves, ceux dont l'opinion tranchait avec leur attitude en classe. Lors de ce vote, j'ai pu constater que les élèves qui m'avaient répondu « Non, pas vraiment » dans le questionnaire, sont les élèves dont le niveau est le plus confortable et qui, cette fois-ci, ont été majoritairement favorables à la nouvelle forme (5 sur les 7 élèves). Ceux qui avaient répondu « Oui, plutôt » dans le questionnaire ont eu tendance à maintenir leur position, car il s'agit principalement d'élèves un peu moins à l'aise à l'oral (7 sur les 9 élèves).

Maintenant que nous avons examiné les résultats pour le *warm-up* dans le groupe classe des 5^{ème} 06, découvrons ceux de la 5^{ème} 05.

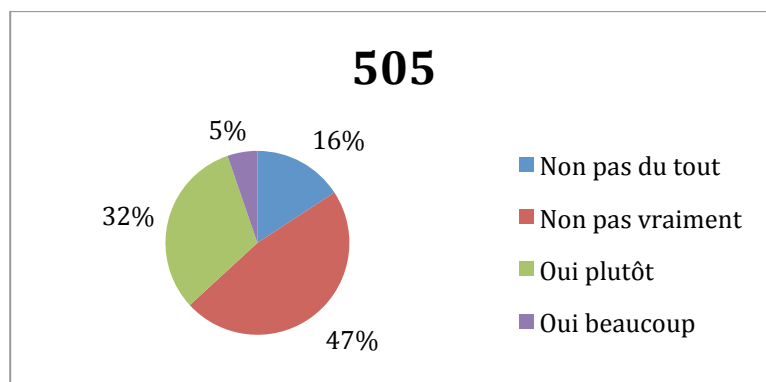



Figure 3 : Opinion des élèves de 5^{ème} 05 sur le *warm-up*

En ce qui concerne leur opinion quant à l'utilité du *warm-up*, sur 19 élèves, 1 a répondu « Oui, beaucoup », 6 ont répondu « Oui, plutôt », 9 ont répondu « Non, pas vraiment » et 3 ont répondu « Non, pas du tout ». Les résultats pour ce groupe classe sont donc bien plus contrastés que pour la 5^{ème} 06, ce qui reflète l'hétérogénéité de cette classe. Outre le fait que la 5^{ème} 06 ne comporte que 16 élèves, tous germanistes et que la 5^{ème} 05 comporte deux sections internationales (portugaise et arabe), le niveau de ces derniers est bien plus hétéroclite. Une grande proportion d'élèves a émis un avis négatif quant à ce *warm-up* car cette classe compte une majorité d'élèves très mal à l'aise à l'oral et qui ne supporte pas de parler devant les autres, de peur d'être jugée. Ce n'était donc pas une surprise de constater que le seul élève pour qui ce *Teacher's Assistant* est très utile est celui que j'ai cité un peu plus haut, mon élève qui est friand de ce rituel car cela lui donne des responsabilités ainsi que l'impression d'être pris en compte dans le cours d'anglais, cours avec lequel il a toujours eu beaucoup de difficulté. Cependant, le fait que 63% des élèves de ce groupe classe ne considèrent pas que cet exercice ait une quelconque utilité m'a permis de comprendre qu'il fallait que je change de stratégie afin de pouvoir réunir tous les élèves avec un *warm-up* qui leur permettrait à tous de s'exprimer à leur manière. Le *Teacher's Assistant* fonctionne très bien avec quelques uns de mes élèves les plus en difficulté, mais aussi avec ceux qui cherchent à tout prix une plateforme pour s'exprimer devant leurs camarades et faire leur *show*. Il est néanmoins impératif que j'ajoute un autre pan à ce rituel pour le rendre plus unificateur afin de ne pas me concentrer sur un rituel qui ne fonctionne que pour certains profils. Cela serait cependant un bon outil pour un cours d'accompagnement personnalisé, afin de travailler la différenciation pédagogique jusque dans le *warm-up*.

3.2. Favoriser la communication non-verbale : un outil indispensable ?

Afin de favoriser l'implication des élèves en m'effaçant le plus possible, j'ai décidé de mettre en place certains rituels codifiés et des gestes symboliques. Tous ces éléments d'expérimentations sont réunis au sein d'un tableau dans lequel j'expose mes suppositions de départ, ainsi que les gestes mis en place et leurs effets observables sur les élèves. Voici le tableau en question :

Hypothèse	<p>L'objectif d'un cours de langue vivante est que la langue cible soit utilisée en grande majorité. Or, si les élèves ne parviennent pas à comprendre les consignes et les injonctions de l'enseignant, on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils réussissent à mener à bien la tâche demandée.</p> <p>Communiquer à l'aide de gestes codifiés dans le cadre d'une communication non verbale permet aux élèves, même les plus fragiles, de pouvoir s'appropriier les consignes et de pouvoir y répondre. Moins l'enseignant en dit, plus les élèves sont mis à contribution.</p>
Expérimentation	<p>Communiquer en utilisant un langage non verbal :</p> <p>→ Utilisation de gestes pour accompagner la consigne (mouvement des bras, du corps et de la tête)</p> <p>Exemple : <i>Now, listen and take some notes</i> (je montre tout d'abord mon oreille, puis je mime le geste de l'écriture)</p> <p>→ Mimer en utilisant le langage corporel (mimiques faciales qui expriment tour à tour l'approbation, le mécontentement, le besoin d'approfondissement)</p> <p>→ Pour les élèves, cette communication non verbale s'est avérée très utile notamment dans l'inter correction (avec l'utilisation du symbole de la pause )</p> <p>→ Mimer les gestes récurrents d'un cours de langue, comme la demande de répétition par un geste de la main, la demande de reformulation par un autre geste d'approximation, un geste pour la répétition collective</p>

<p>Résultats</p>	<p>Stratégie essentielle en cours de langue car les gestes permettent de rassurer certains élèves et motiver les autres.</p> <p>Dès le début de l'année, quelques uns des élèves les plus fragiles de la 5^{ème} 05 m'ont clairement dit : « je ne comprends rien à l'anglais, donc laissez tomber ». À ce stade de l'année, ils s'étonnent eux-mêmes car ils parviennent à anticiper les consignes et les étapes de cours parfois même plus aisément que leurs camarades. Le fait d'être attentifs aux gestes et aux symboles codifiés de langage non verbal leur permet d'acquérir de l'assurance. Ces élèves sont en général très réceptifs à cette communication non-verbale.</p> <p>Le cours est devenu plus vivant et les élèves se sont peu à peu habitués à mes mimiques et à mon langage propre, ce qui est même devenu un jeu car ils s'amusent désormais à repérer mes humeurs au travers de mon regard ainsi que ma volonté au travers de mes gestes.</p> <p>Enfin, le cours s'est allégé depuis que cette communication non verbale s'est mise en place car je perds moins de temps à expliquer les activités et les rituels et plus de temps dans les réelles phases de mises en activité des élèves, ce qui est bénéfique</p>
-------------------------	--

Figure 4 : Tableau représentant l'expérimentation sur la communication non verbale

Nous pouvons donc observer que ces phases de cours où je communique essentiellement par gestes et mimiques sont essentielles et rythment bien plus efficacement le cours que n'importe quel long discours. Les élèves se sentent davantage en confiance car même les plus fragiles peuvent facilement suivre le rythme et accéder à mes demandes. Les élèves les plus avancés (comme mon groupe classe de germanistes) sont plus aisément mis au travail et plus libres d'échanger tandis que les plus fragiles (comme ma 5^{ème} 05) sont tout autant pris en compte tout en ayant la sensation de progresser. Ces phases de langage non verbal doivent désormais se généraliser davantage car en tant que professeur stagiaire, je n'ai pas encore le sentiment d'avoir trouvé mon style propre ou mon rythme. Il faudrait donc parvenir à ce que l'entrée en classe, les rituels de mise en travail et les différents rituels codifiés soient tous autant d'espace d'effacement de l'enseignant. Si je devais tirer une conclusion de cette expérimentation de la communication non verbale, celle-ci serait très positive car tous mes élèves sans exception ont répondu favorablement à mon nouveau

positionnement dans le milieu classe lorsque ma voix ne se fait pas entendre pendant de longues minutes pour privilégier le travail des élèves, leurs échanges ou les phases d'activités langagières. Il ne manque plus qu'un effort de ma part pour que ce langage non verbal devienne la norme dans mes groupes classe.

3.3. Les îlots : efficaces ou inutiles ?

Dès les premières observations de ma tutrice, celle-ci m'a immédiatement conseillé de mettre mes deux groupes classe de 5^{ème} en îlots, afin de favoriser d'une part l'autonomie des élèves et d'autre part une meilleure mobilité de l'enseignant. En effet, en début d'année, en remarquant l'agitation qui animait ma classe de 5^{ème} 05, j'avais décidé de les placer en « autobus » et à l'américaine, c'est-à-dire en mettant de l'espace entre leurs tables. Non seulement cela n'a pas eu d'effets positifs observables, mais cela m'empêchait de circuler, ce qui, à son tour, engendrait un cours de type frontal. Ainsi, j'ai suivi les conseils de ma tutrice et j'ai placé mes élèves en îlots (un exemple de plan de classe donné à l'inspectrice lors de sa visite de ma 5^{ème} 05 est visible en annexe 3). Afin d'optimiser ces îlots – quatre îlots de quatre élèves en 5^{ème} 06 et quatre îlots de quatre élèves avec un îlot de trois élèves en 5^{ème} 05 – j'ai également décidé de demander aux élèves de 5^{ème} 05 les plus à l'aise en anglais d'agir en tant que tuteurs pour le reste de leurs camarades. Bien entendu, si ces élèves ne souhaitaient pas jouer ce rôle, cela n'impactait en rien leurs notes ou mon appréciation de leur travail (les élèves croient souvent - à tort – qu'un refus de leur part de participer à une expérience ou un jeu de rôle aura un impact négatif) car je souhaitais que cela reste uniquement du volontariat. Les élèves ont tout d'abord eu du mal à implanter cette technique de tutorat dans un système de rituel, mais celle-ci est devenue plus évidente au fur et à mesure des situations de besoins. Prenons l'exemple de la trace écrite : un grand nombre d'élèves fragiles de 5^{ème} 05 ont beaucoup de difficultés à prendre la leçon en note, et lorsqu'ils y arrivent dans les temps, elle est souvent bâclée (la phonologie et la grammaire manquent à l'appel) ou bien l'orthographe de certains mots n'est pas assimilée, ce qui entraîne de mauvais processus d'apprentissages pour les futures évaluations de lexique (par exemple). Ainsi, j'ai demandé aux tuteurs de chaque îlot de se lever et de vérifier les leçons des élèves dont ils ont la responsabilité afin de m'assurer que les leçons sont bien copiées en entier. Ce système fonctionne de mieux en mieux, après un départ quelque peu chaotique car certains élèves fragiles considéraient ne pas avoir besoin d'aide ou ils ne voulaient pas qu'on se moque d'eux. Néanmoins, au fur et à mesure, les tuteurs se sont investis dans cette tâche et vérifient régulièrement le cahier de leurs camarades, ce qui me permet de circuler à mon aise et d'aider les élèves les plus en difficulté.

Ces îlots fonctionnent très bien lors des différentes activités de groupe (*groupwork*) ou d'activités en binôme (*pairwork*). En effet, outre les considérations purement logistiques (meilleure mobilité de l'enseignant et meilleure répartition des élèves lorsque leur profil est connu), l'élément le plus important lorsque l'on songe à mettre en place un dispositif d'îlot, c'est de savoir l'usage que l'on en fera. Il est évident que toutes les phases d'activités d'une séance ne supposent pas le recours aux îlots, mais j'essaye tout de même d'incorporer le plus de travaux de groupe possibles afin de maximiser le phénomène d'émulation du groupe. Une dynamique s'est donc créée au sein de chaque groupe, qui a désormais un *leader* (celui qui prend le plus souvent la parole) et le plus souvent un élève perturbateur et quelques élèves timides. Voici ci-dessous un tableau récapitulatif de mon expérimentation sur les îlots afin de mieux comprendre et analyser les résultats :

Hypothèse	La participation et la progression des élèves peuvent être améliorées par un dispositif de mise en îlots des élèves. Le fait d'être dans un groupe libère la parole et produit une émulation impossible à reproduire dans un dispositif « autobus »
Expérimentation	Lors d'activités langagières (construction de trace écrite à la fin d'une compréhension orale ou travail d'écriture à la suite/pendant une compréhension écrite), je laisse les élèves travailler en îlot. Lorsque ce travail débute, je m'assure de passer dans les îlots pour vérifier que le travail demandé est effectué et pour m'assurer également que les élèves parlent anglais dans la mesure du possible. Notons également que la formation des îlots est en soi un exercice très important car il convient d'associer à des élèves timides ou perturbateurs, des élèves moteurs qui seront susceptibles de créer une émulation dans le travail. Ce tuteur fait également office de « rapporteur » lors de la mise en commun
Résultats	<p>Effets positifs :</p> <p>→ Les élèves les plus timides osent prendre la parole lors des activités de groupe et ils sollicitent de l'aide de la part des tuteurs, ce qui leur permet de valider leurs énoncés en amont de la mise en commun</p> <p>→ Les bavardages sont davantage sous contrôle car je m'assure d'avoir une grande mobilité lors de ces exercices</p>

	<p>Les effets négatifs :</p> <p>→ Le principe du tuteur (rapporteur des énoncés) a des effets parfois négatifs car les autres membres du groupe ont tendance à se reposer sur lui/elle et à se réfugier dans le silence lors des prises de paroles</p> <p>→ Les bavardages sont inévitables avec le dispositif des îlots, ce qui est à prendre en considération si l'on est allergique au bruit. Les échanges entre élèves en français sont de surcroît fréquent, ce qui doit être régulé constamment par l'enseignant</p> <p>→ Les élèves gardent leur profil (par exemple : timide, perturbateur, expansif)</p>
--	--

Figure 5 – Tableau récapitulatif sur l'expérimentation des îlots

Contrairement à l'expérimentation sur la communication non verbale, qui ne présente que des avantages si elle est menée à bien, il est aisé de constater qu'avec les îlots, les avis sont partagés, car si certains résultats observables présentent des effets positifs, des éléments négatifs ont également été notés. En effet, les élèves bénéficient en grande majorité de l'émulation créée par le groupe, mais il est important de souligner que les profils d'élèves n'évoluent pas au sein des îlots comme on pourrait l'espérer. Les élèves les plus timorés ne participent pas davantage, les élèves perturbateurs sont responsables de bavardages répétés et les élèves qui sont en général actifs et qui participent régulièrement conservent cette même attitude au sein des îlots. S'il y a bel et bien de l'émulation lors des exercices de groupe, force est pourtant de constater que ce système n'est pas entièrement validant pour les élèves.

Dans le questionnaire distribué, une question concernait ces îlots et les résultats des deux groupes classe viennent corroborer les effets observés dans le tableau ci-dessus. Examinons les résultats :

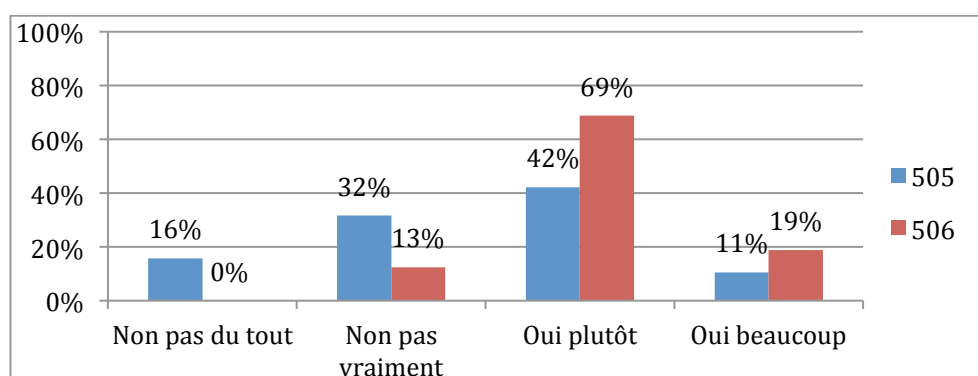


Figure 6 – Graphique représentant l'opinion des deux classes sur le dispositif des îlots

Dans le cas de la 5^{ème} 05, 16% des élèves ont répondu « Non, pas du tout » à la question « Trouvez-vous que la disposition de la salle en îlot (groupes de travail) vous aide à progresser ? », ce qui représente 3 élèves sur un total de 19. Or, aucun des élèves de 5^{ème} 06 n'a trouvé ce dispositif inutile, ce qui est un résultat parlant car j'avais effectivement remarqué que ma classe de germaniste répondait mieux au dispositif que mon autre 5^{ème}. Le groupe classe des germanistes ayant une meilleure dynamique de groupe, il m'a paru logique de trouver ces résultats lorsque j'ai examiné les réponses au questionnaire. Si l'on se réfère à la valeur « Oui, plutôt », les résultats sont également parlants car 69% des germanistes contre 42% de la 5^{ème} 05 ont choisi cette réponse, ce qui illustre parfaitement la tendance de ces deux groupes classe. En revanche, aussi bien dans la 5^{ème} 05 que dans la 5^{ème} 06, peu d'élèves (mais toujours davantage chez les germanistes) ont répondu « Oui, beaucoup », ce qui prouve que ce dispositif n'est pas approuvé à l'unanimité. Il faut donc en conclure qu'appliquer le dispositif des îlots dans ses classes peut paraître plus aisé pour les enseignants (il en va de même pour moi), néanmoins, pour les élèves, c'est un dispositif qui est moins apprécié car ils sont au beau milieu de l'adolescence (12 ans pour les 5^{ème}). Les affinités sont créées (surtout à dans les sections internationales d'Honoré de Balzac car les élèves d'une même section ont tendance à se suivre de la 6^{ème} à la 3^{ème}) et les élèves ne sont pas forcément friands de ce type de disposition de salle. Les enseignants prennent généralement garde à grouper les élèves en fonction de critères variés (taille, sexe, niveau, profil) mais il est courant d'entendre des élèves se plaindre d'être placés avec tel ou tel camarade. Dans mon groupe classe le plus fragile, mon élève perturbateur (celui qui excelle par ailleurs en *Teacher's Assistant*) a plusieurs fois déclaré : « Je ne travaillerai pas avec X », ce qui peut facilement engendrer une crise que l'enseignant doit immédiatement gérer en asseyant son autorité et le bien fondé du travail de groupe. Cela fait parfois perdre du temps, mais ce temps perdu est largement compensé par une mise au travail plus efficace des élèves.

3.4. La fiche de participation : gain ou perte de temps ?

Avant de réussir à m'effacer dans les différentes phases de cours, il m'a fallu trouver un moyen de stimuler la motivation des élèves à participer. En effet, nous avons dans chaque classe des profils d'élèves différents, de l'élève timide à l'élève perturbateur en passant par l'élève à l'aise à l'oral ou l'élève étiqueté « premier de la classe ». Mes deux groupes classe ne font pas exception et si quelques élèves participent très régulièrement sans l'aide d'un quelconque dispositif, ce n'est pas le cas de tous. J'ai donc créée, en prenant conseil auprès de mes collègues d'anglais, une fiche de participation (jointe en annexe 1) qui permet aux élèves de s'auto-évaluer et qu'ils doivent me rendre à la fin de chaque séance. À chaque production

d'énoncé, les élèves s'attribuent un « bâton » et ils peuvent aller jusqu'à deux bâtons si l'énoncé produit est complexe. Dans le cas de simples répétitions d'énoncés, ils récoltent un bâton. En début d'année, il fallait que j'attribue moi-même les points, ce qui était fastidieux, mais au fur et à mesure des semaines les élèves ont compris le système et ils ont pu acquérir une meilleure autonomie. Désormais, je n'ai plus besoin de ne rien dire, ils savent qu'à chaque production d'énoncé, ils peuvent s'attribuer un bâton. À la fin de chaque trimestre, je me sers de cette fiche (que je conserve) Les résultats de ce questionnaire sont plutôt parlants pour moi puisque je retrouve aisément mes différents profils d'élèves.

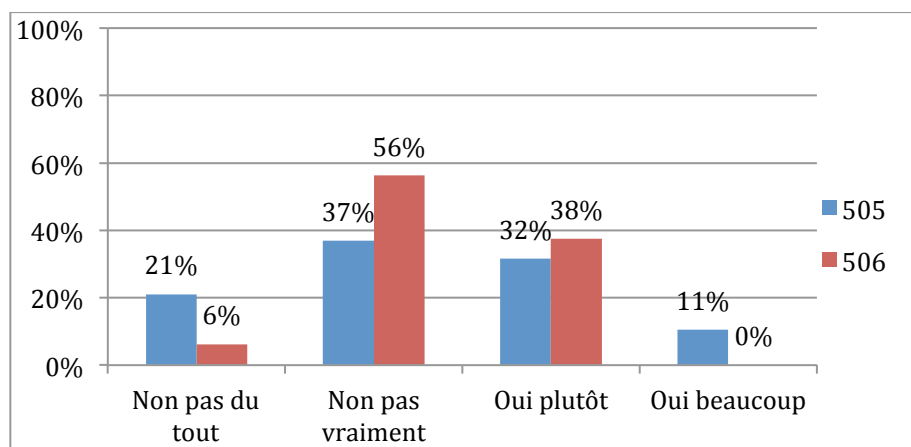


Figure 7 – Opinion des élèves quant à l'utilité de la fiche de participation

Ainsi, à la question « Avez-vous le sentiment que la fiche de participation contribue à améliorer votre niveau à l'oral ? », en 5^{ème} 05, les résultats sont partagés entre trois valeurs « Non, pas du tout », « Non, pas vraiment » et « Oui plutôt », ce qui indique que la majorité (58%) estiment que la fiche de participation ne les aide pas car la plupart des élèves timides ou timorés n'a pas évolué positivement en terme de participation orale. Lorsque je récupère leur fiche à chaque fin de séance, celle-ci est soit vierge (dans le pire des cas) ou alors seuls un ou deux bâtons y figurent, lors de répétitions d'énoncés. Cette fiche de participation n'est donc pas une réponse adéquate au manque de participation des élèves, car ceux qui ne prononcent pas un mot ne sont pas encouragés à le faire et ceux qui participent régulièrement ne se sentent pas concernés et il arrive même qu'ils l'oublient. Notons tout de même que 11% des élèves considère la fiche comme étant très utile (ce qui équivaut à 2 élèves qui ont tous les deux le profil d'élèves perturbateur et qui me demandent régulièrement : « *One point, Teacher ?* »). Dans le cas de la 5^{ème} 06, 6% estiment que la fiche n'est pas utile et 56% qu'elle ne l'est pas vraiment, ce qui corrobore les résultats de la 5^{ème} 05. En revanche, aucun élève ne la considère très utile alors que 38% ont répondu « Oui, plutôt », ce qui correspond à quelques élèves que j'arrive facilement à identifier car ils sont en demande de ce type de dispositif. Le fait que 62% (en tout) d'élèves considère la fiche inutile démontre que l'utilité de cette fiche de participation est à revoir. Peut-être faudrait-il que je revoie son fonctionnement ou sa

disposition afin qu'elle ne soit pas sujet à plaisanterie chez les élèves (qui l'oublient d'ailleurs régulièrement sur leur table en sortant). En effet, ce questionnaire a été très utile, notamment pour la question de cette fiche de participation, car cela m'aide à comprendre les faiblesses de certains dispositifs, qui ne fonctionnent pas avec mes groupes classe. Cela signifie-t-il que l'idée de la fiche doit être abandonnée, je ne le pense pas car certains profils d'élèves y répondent très favorablement et je sens qu'ils s'appuient sur cette fiche pour se prouver à eux-mêmes qu'ils sont capables de participer. Il est possible que tout comme la relation enseignant-élèves fonctionne à l'affect, le bon fonctionnement de cette participation pourrait également en être une illustration car parmi les élèves qui trouvent la fiche pertinente, je retrouve les profils de ceux qui veulent me prouver qu'ils ont progressé et qui veulent « me rendre fière » (de leur propre aveu).

Afin de rendre compte de mon expérimentation avec la fiche de participation, avant d'avoir les résultats du questionnaire, j'ai décidé de mettre les effets de la fiche sous forme de tableau. Les hypothèses, expérimentations et effets présentés ne sont que le reflet de mon ressenti et de mes observations. Voici le tableau en question :

Hypothèse	Les élèves développent leur autonomie et sont encouragés à prendre la parole volontairement puisqu'ils peuvent être fiers de leurs énoncés et de leur prise de parole plus régulière
Expérimentation	Chaque élève possède sa fiche de participation. À chaque prise de parole, il marque un bâton sur sa fiche. Si l'énoncé est complexe, deux bâtons lui sont accordés. Lors des répétitions collectives d'un énoncé ou d'un mot complexe, chaque élève marque un bâton
	<p>Les effets positifs :</p> <p>→ Pour certains élèves, un effet positif sur la motivation a été remarqué car ceux-ci me demandent régulièrement « One point ? » lorsqu'ils produisent un énoncé.</p> <p>→ Les élèves sont motivés car ils savent que tout énoncé est valable, même les énoncés incorrects car ils seront corrigés ultérieurement par leurs camarades</p> <p>→ Effets positifs pour moi, l'enseignant, car je peux jauger plus facilement la participation de chacun et je peux, si je remarque une baisse de motivation qui se solde par une absence de participation, prendre l'élève à part et m'entretenir avec lui.</p>

Résultats	<p>→ Le fait de pouvoir s'accorder un bâton pour les répétitions d'énoncés ou de mots complexes résulte en des énoncés de plus en plus complexes de la part des élèves qui participent le plus (avec le système d'inter-corrrection qui les motivent encore davantage); Pour les élèves les plus timides et les moins à l'aise, j'ai pu noter une légère amélioration de leur participation, signe qu'ils se sentent en confiance (répétitions d'énoncés ou répétitions de mots complexes lors des exercices de phonologie)</p> <p>Les moins :</p> <p>→ Certains élèves se désintéressent totalement de ce dispositif, remettant entièrement en question le principe de la fiche de participation (ils l'oublient ou ne la sortent pas du tout pendant le cours)</p> <p>→ Certains élèves se contentent de répéter des énoncés ou de simples mots afin d'avoir un bâton</p> <p>→ Certains élèves ne parviennent pas à conjuguer les activités lors des séances avec le suivi de la fiche. Une différence dans l'autonomie des élèves subsiste</p> <p>→ Pour certains élèves, le dispositif de la fiche de participation n'a eu aucun effet sur leur motivation à participer (les bons comme les plus fragiles)</p>
-----------	---

Figure 8 – Tableau représentant mon expérimentation de la fiche de participation

Les effets observés par mes soins lors de cette phase d'expérimentation correspondent relativement bien aux résultats obtenus des élèves, ce qui démontre que la fiche de participation n'est pas un dispositif entièrement valide. Il est évident que je vais devoir changer de dispositif pour la fin d'année, car la fiche n'a pas de résultats probants en l'état. Il me reste à réfléchir sur une possible refonte de la fiche afin qu'elle corresponde davantage au profil de mes groupes classe et qu'elle puisse stimuler même les plus timorés à participer et à se révéler. J'avais pensé ne la donner qu'à certains élèves mais cela nierait le principe d'équité entre les élèves, ce qui n'est pas une solution viable. En somme, rendre cette fiche de participation efficace, utile et pertinente est un défi que je dois relever car si l'idée de départ me paraît bonne, la présentation du dispositif ne semble pas faire l'unanimité.

3.5. Le *TTT* analysé dans mes classes

En dernier lieu, afin de comprendre le ration *TTT* et *STT* dans mes deux groupes classe, j'ai décidé d'enregistrer deux mêmes cours à la suite (le vendredi 30 mars dernier – j'ai démarré à 08h00 avec les 5^{ème} 06, puis j'ai eu les 5^{ème} 05 à 09h00). En comparant les données récoltées lors de l'écoute de cet enregistrement, j'ai pu constater des différences entre les deux groupes classes, aussi bien dans le *TTT* que dans le *STT*. Voici les résultats sous forme de tableau récapitulatif :

Class	Lesson Time	Silence	TTT	STT
506	00:53:59	2:13	13:52	37:94
%	100%	3,97%	25,22%	70,79%
Class	Lesson Time	Silence	TTT	STT
505	00:48:12	3:34	18:12	26:66
%	100%	6,94%	37,65%	55,40%

Figure 9 – Tableau représentant l'enregistrement d'un cours, du *TTT* et du *STT* dans chaque classe

Avant tout, il faut noter que mon cours avec les 5^{ème} 06 a été plus long car j'ai démarré l'enregistrement dès l'entrée en classe, tandis qu'avec les 5^{ème} 05, en raison de la pause de cinq minutes, j'ai démarré avec le *warm-up*, ce qui m'a amputé sept minutes d'enregistrement le temps qu'ils rentrent en classe, qu'ils s'installent et que le *warm-up* puisse démarrer. Si l'on examine ce tableau, il est aisé de constater que le pourcentage de *TTT* en 5^{ème} 05 est supérieur à celui des 5^{ème} 06, ce qui évoque une réalité que j'observe à chaque séance. Malgré mes efforts constants pour m'effacer le plus possible avec les 5^{ème} 05 au moyen de divers dispositifs (communication non-verbale, rituels, fiche et autres), je me retrouve régulièrement à devoir faire de la discipline, ce qui raccourcit la séance. Les élèves de cette classe ayant un bagage lexical faible pour la plupart, il est moins aisé de les laisser communiquer en langue cible car d'eux-mêmes, ils n'en sont toujours pas capables (même si une amélioration a été notée à ce sujet depuis le début de l'année). Il est donc fréquent que j'intervienne pour leur dire : « In English ! » pour réguler le recours au français. Sur les 19 élèves de ce groupe classe, 8 sont des élèves perturbateurs (et pour l'un d'entre d'eux, il s'agit d'un problème médical) ce qui ne facilite pas l'autonomie de cette classe, les élèves sont en effet facilement entraînés dans des bavardages intempestifs. Cependant, des progrès ont été notés car si les élèves perturbateurs ne parviennent pas à rester concentrés pendant deux heures d'affilée, ils sont de plus en plus en demande de mise au travail et d'approfondissement. Ils ont compris que leur progression ne pouvait qu'être la conséquence d'une participation régulière et d'une interaction constante, ce qui les motive à rester dans le cours le plus longtemps possible. Ce fait explique que lors de cet enregistrement, 55,40% du temps de parole a été dédié aux élèves uniquement (*STT*) et 37,65% au temps de parole de l'enseignant (*TTT*). J'ai également choisi

de comptabiliser les périodes silence dans ces données chiffrées car ils font partie intégrante de la séance puisqu'ils témoignent souvent d'une tentative plus ou moins longue d'un élève de produire un énoncé ou bien d'une mise au travail des élèves lors d'une activité langagière. Ils sont d'autant plus importants qu'au début de l'année, entre mes interventions constantes pour mobiliser la parole et les perturbations en tous genres de la part des élèves, jamais je n'aurais pu obtenir plus de trente secondes de silence en cinquante-cinq minutes de cours. Si 3 minutes et 34 secondes peuvent sembler peu, il ne faut pas oublier qu'il est très difficile d'obtenir le silence dans un cours de langue, cours dans lequel la place de l'interaction et de la communication est primordiale. Ainsi, comme nous l'avons vu dans le cadrage théorique, les périodes de silence de la part de l'enseignant et des élèves ne sont pas à négliger dans l'apport communicationnel qu'il implique. Examinons désormais les données des 5^{ème} 06. Ces élèves ayant un bagage lexical plus important que leurs coreligionnaires de 5^{ème} 05, ils sont davantage capables de communiquer en autonomie, ce qui entraîne nécessairement un retrait de ma part afin de les laisser interagir. Bien entendu, dans ce groupe classe, des moments de recours au français ou des demandes d'explicitation de lexique subsistent mais ils sont tout de même moindre car ces seize élèves parviennent plus aisément à communiquer en langue cible. Ainsi, lors de ce cours enregistré, les élèves de 5^{ème} 06 ont davantage été actifs et ils ont capitalisé 70,79% de *STT* contre 55,40% pour l'autre groupe classe. De même, mon temps de parole s'est avéré plus court – 25,22% – ce qui correspond aux objectifs que je m'étais fixés lorsque j'ai démarré cette étude (ce que j'ai brièvement évoqué dans le cadrage théorique). Par ailleurs, lorsque j'ai chronométré les différents paramètres, j'ai pu constater que la période de silence était moindre dans le cas des 5^{ème} 06 (de 2 minutes et 13 secondes), ce qui confirme mon estimation de départ : les élèves de ce groupe classe communiquent non seulement davantage que leurs camarades, mais ils produisent surtout des énoncés plus complexes qui nécessitent plus de temps pour l'*output* final, l'explicitation et la reformulation. Les 5^{ème} 05 utilisant un langage plus codifié (en respectant davantage le cadre ritualisé de la séance), ils prennent moins de temps pour produire des énoncés.

Pour davantage de clarté, j'ai réuni toutes les données des deux groupes classe dans un graphique.

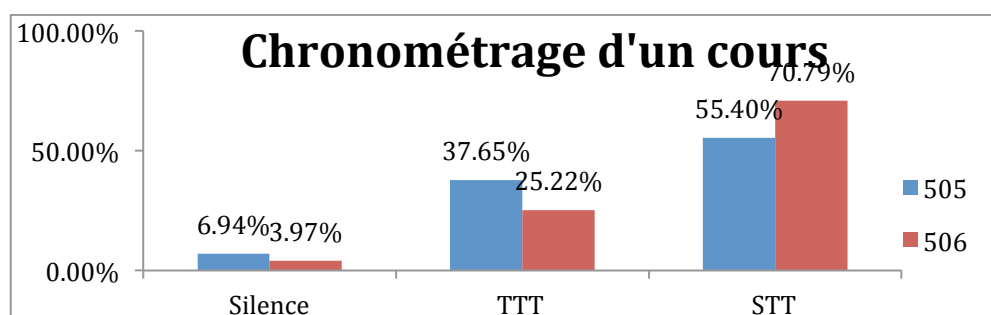


Figure 9 – Graphique représentant les données de l'enregistrement des deux cours

Pour examiner plus en détails les différentes composantes du ratio *TTT* et *STT*, j'ai transcrit tout le rituel du *warm-up* dans les deux classes. Dans le cadre de la 5^{ème} 06, il s'agit donc des *News of the Day*, cadre plus informel et communication plus authentique et dans le cas des 5^{ème} 05, il s'agit du *Teacher's Assistant*. Ces deux transcriptions sont visibles en annexe (annexes 4 et 5) et il est précisé que les noms ont été modifiés. À la lecture de ces deux transcriptions, la première chose que j'ai remarquée est le nombre de mes interventions pendant ce *warm-up*. Dans le cas du *Teacher's Assistant*, j'ai du intervenir treize fois, et dans le cas des *News of the Day*, mes interventions sont au nombre de dix-sept. Il convient donc de remarquer que lors de l'exercice plus cadré et codifié du *Teacher's Assistant*, mes interventions sont plus limitées car les élèves savent tous très bien ce qu'ils doivent faire et leur rôle. En revanche, dans le cas des *News of the Day*, j'ai davantage besoin d'intervenir car cet exercice (qui pourrait s'apparenter aux prémices d'un débat) suppose une régulation plus importante ainsi qu'un apport lexical que le *Teacher's Assistant* ne nécessite pas. Une autre façon d'aborder ces différences de *warm-up* serait d'examiner les productions d'énoncés des élèves. En 5^{ème} 06, avec les *news*, les phrases produites sont plus complexes et plus longues, et le vocabulaire plus exigeant ce qui demande une plus grande implication de ma part. Cependant, la communication d'approche d'une authenticité recherchée avec des moments de désaccord, de confusion et d'échanges qui imitent la vie réelle et qui rendent tous les élèves acteurs de ce *warm-up*. En 5^{ème} 05, le cadrage est plus serré donc moins d'occasion se présentent pour les élèves d'avoir une parole libre et d'échanger sans contrainte. Néanmoins, le *warm-up* est moins long et je m'efface davantage puisqu'un élève prend en charge la totalité de ce rituel.

Pour clore cet examen du *TTT* dans mes deux groupes classe, j'ai demandé aux élèves, dans le cadre du questionnaire, de m'indiquer si, d'une part ils appréciaient mon effacement lors des cours, et si, d'autre part, ils désireraient que je m'efface encore davantage. Examinons leurs réponses à la question « Aimez-vous que l'enseignant s'efface et laisse votre parole libre ? » :

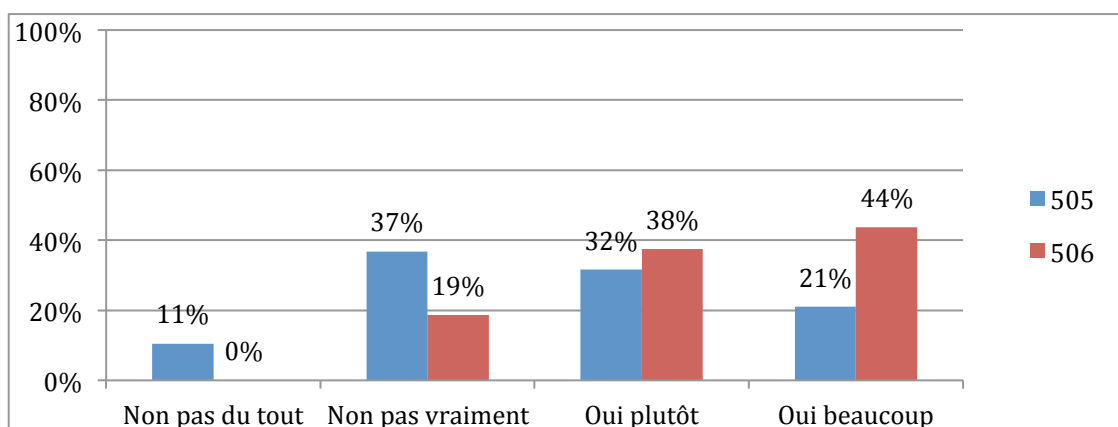


Figure 10 – Graphique représentant l'opinion des élèves quant à mon effacement

En examinant ces réponses, j'ai pu me rendre compte, une fois encore, des divergences entre les élèves des deux groupes classe. En effet, neuf élèves de 5^{ème} 05 (soit 48% du total classe) n'apprécient guère que je m'efface (réponses « Non pas du tout » et « Non pas vraiment » confondues), alors que dans le cas des 5^{ème} 06, aucun élève n'a répondu « Non, pas du tout ». Cela révèle une tendance déjà plusieurs fois observée, car dans mon groupe classe le plus fragile, certains élèves ne sont pas encore capables d'autonomie dans la langue cible, ce qui les rend peu assuré lorsque je les laisse libre d'interagir. Ils se sentent rapidement dépassés par ce que je leur demande et ne cessent de me chercher du regard (parfois même physiquement) dans la salle afin que je reprenne ma place de régulateur des échanges. Les élèves de 5^{ème} ayant une année de 6^{ème} derrière eux, il est possible que l'enseignant qui m'a précédé n'ait pas eu les mêmes techniques d'effacement, ce qui rendrait nécessairement les élèves nerveux de devoir se retrouver en position d'acteur en langue cible. Dans le cas des germanistes, comme cela a déjà été observé, la proximité linguistique entre l'allemand et l'anglais permet à ces élèves d'être plus à l'aise dans la manipulation de la langue cible, même s'il faut noter que trois élèves ont répondu « Non pas vraiment » dans le questionnaire. J'ai choisi sciemment de demander aux élèves de me communiquer leur identité car je voulais être en mesure d'observer des tendances émerger des réponses données. A la question « Souhaiteriez-vous que l'enseignant s'efface encore davantage? », les résultats sont une nouvelle fois probants car douze élèves sur un total de seize de la 5^{ème} 06 ont répondu « oui » (les réponses « Oui, plutôt » et « Oui, beaucoup » confondues), ce qui correspond au trois-quarts de la classe. Dans le cas de la 5^{ème} 05, neuf élèves sur dix-neuf ont répondu « oui », ce qui équivaut à environ la moitié. Voici les résultats sous forme de graphique :

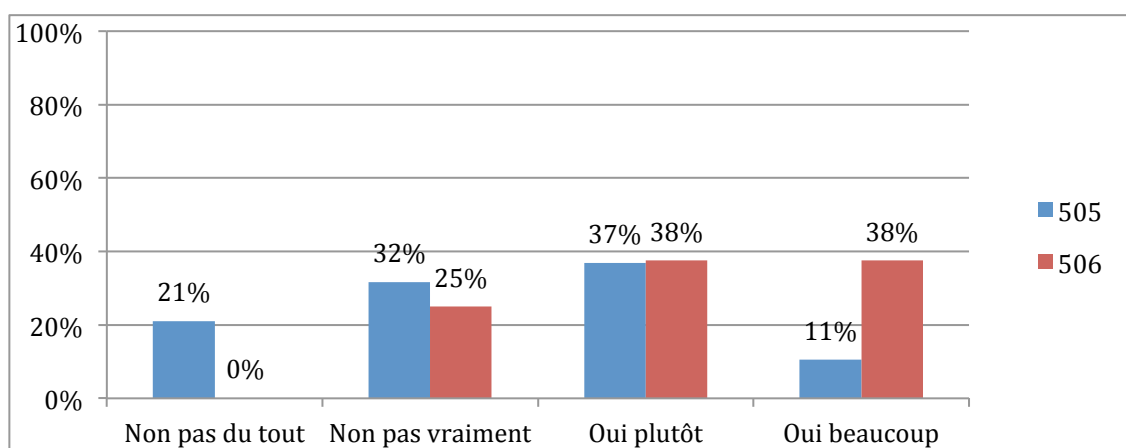


Figure 11 – Graphique représentant le souhait ou non des élèves que je m'efface davantage

Une fois encore, quatre élèves de 5^{ème} 05 ont répondu « Non, pas du tout » (soit 21%), alors que tous les élèves de 5^{ème} 06 semblent être ouvert à davantage d'effacement de ma part, même si quatre élèves ont tout de même répondu « Non, pas vraiment » (soit 25%). Ce que

j'ai pu constater au travers de ces résultats, c'est une tendance généralisée dans les deux groupes classes : les élèves les plus fragiles de ces deux classes sont souvent ceux en demande d'un temps de parole plus important, ce que Arnaud avait mis en lumière dans ses recherches. Les élèves les plus faibles, malgré une participation quasiment nulle, sont le plus souvent ceux qui réclament un plus grand effacement de la part de l'enseignant, preuve qu'un changement de paradigme est en marche, puisque les élèves sortent de leur zone de confort en cherchant à se confronter à la langue cible (Arnaud). En effet, cette tendance est visible dans mes deux groupes classes car les questionnaires n'étaient pas anonymes.

Lorsque j'ai demandé aux élèves de 5^{ème} 06 et de 5^{ème} 05 « Avez-vous le sentiment que votre participation régulière à l'oral a contribué à votre progression en anglais ? », je voulais surtout observer s'ils pouvaient percevoir une corrélation entre leur participation (depuis la mise en place des diverses expérimentations) et une progression dans leur niveau. Voici les données correspondant aux résultats :

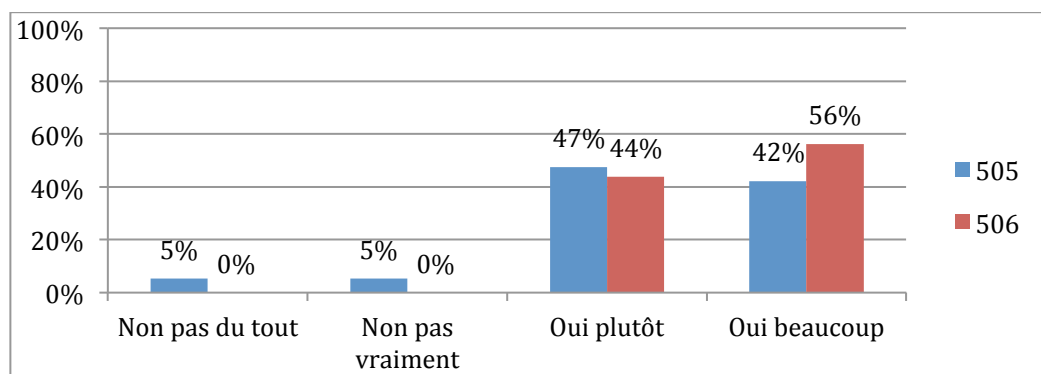


Figure 12 – Graphique représentant l'opinion des élèves sur la corrélation entre participation et progression

Deux des élèves de 5^{ème} 05 les plus fragiles ont donc répondu « non » (réponses « Non pas du tout » et « Non pas vraiment » confondues) alors que tous les élèves de 5^{ème} 06 s'accordent à dire que « oui » (les réponses « Oui, plutôt » et « Oui, beaucoup » confondues). Ces résultats me permettent d'observer que même si deux élèves ne perçoivent pas ce lien entre participation régulière et progression, une très large majorité des élèves des deux groupes classes sont d'accord avec cette affirmation, ce qui représente une évolution conséquente par rapport au début d'année. Cela valide les expérimentations que j'ai menées avec ces élèves quant à la problématique d'effacement de l'enseignant.

4. Conclusion

4.1. S'effacer pour mieux enseigner ?

J'ai débuté ce stage avec appréhension mais avec également beaucoup de curiosité quant à ma capacité d'adaptation face à un public difficile, exigeant mais surtout très riche. Si les premières semaines ont été une période fluctuante de questionnement et de découvertes, ma principale inquiétude se concentrait sur ma posture d'enseignante. Ma problématique de temps de parole excessif me paraissait insolvable car comment enseigner efficacement une langue vivante avec ses tournures, ses concepts et sa grammaire à des collégiens en manque de repères linguistiques si je me cantonnais à un rôle de figuration ? C'est tout du moins la façon dont j'évaluais cette difficulté et la raison pour laquelle ce travail réflexif m'a paru essentiel. En effet, au cours de mes lectures théoriques, de la découverte de problématiques annexes et de mes propres expérimentations, j'ai pu m'enrichir et comprendre l'importance de l'effacement de l'enseignant, mais surtout ce que cela signifiait. Si je croyais, à tort, que l'on me demandait de me positionner en dehors de la classe en laissant les élèves faire cours par eux-mêmes, j'ai rapidement intégré que ce n'est en aucun cas ce que cet effacement suppose. Ainsi, j'ai appris à laisser à mes élèves une autonomie dans la langue, même les plus fragiles, aux moyens de rituels, de codes et de dispositifs logistiques. Si le début de ces expérimentations m'a semblé quelque peu laborieux, il ne faut pas oublier que le public visé n'en est qu'aux prémices de son apprentissage, et que celui-ci ne concerne pas uniquement les langues vivantes. Les élèves sont désormais acteurs, ce qui implique que le professeur n'est plus en position « alpha » dans le cours. Notre rôle est de leur enseigner des pratiques, du savoir-vivre et du savoir-être qu'ils seront capables de manipuler transversalement afin d'acquérir une autonomie progressive.

Bien entendu, tous ces éléments seraient mis en place dans un monde idéal, mais pour l'heure, le simple fait de comprendre que l'enseignant ne doit plus être sur le devant de la scène, mais un accompagnateur et un pourvoyeur de compétences suffit peut-être à entamer un nouveau chapitre de l'enseignement des langues. J'ai donc appris à m'effacer et à donner aux élèves des outils d'apprentissage et de savoir-être qu'ils ont progressivement acquis et dont ils se sont – sans même s'en rendre compte parfois – servis au cours de l'année. J'estimais, en débutant ce stage, que si les élèves n'avaient pas suffisamment de bagage lexical, mon effacement allait précipiter leur chute aussi bien au niveau des notes que de leur simple motivation à apprendre l'anglais. C'était m'accorder bien trop d'importance. Les élèves, qu'ils soient d'un niveau honorable, d'un excellent niveau ou bien au contraire fragiles dans leur maîtrise de la langue, apprécient que les enseignants les considèrent comme apprenants et que nous leur laissions un espace de libre échange au sein du milieu classe. Si je

n'ai pas tout à fait réussi à m'effacer autant que je l'aurais voulu, j'ai au moins pu gagner suffisamment la confiance de mes élèves afin qu'ils se sentent à l'aise pour s'exprimer quelque soit la situation. Cela m'a demandé de l'humilité et du recul sur ma propre pratique, mais cela en valait la peine lorsque certains élèves me font part de leur sentiment d'avoir progressé et de ne plus avoir peur de prendre la parole à l'oral. C'est une bien belle victoire.

4.2. Conclusion générale de cette étude comparative

Cette étude réflexive m'a permis d'observer le positionnement d'un enseignant stagiaire dans deux groupes classe d'un même niveau afin de mettre en exergue les difficultés rencontrées au cours de cette année de stage. Au vu des diverses expérimentations mises en place afin de mesurer et d'observer le degré de mon effacement, plusieurs conclusions s'imposent. Tout d'abord, deux classes d'un même niveau ne réagissent pas de la même façon aux mêmes stimuli. En débutant ce travail, je voulais à tout prix que mes deux groupes classe aient le même *warm-up*, quitte à ce qu'il devienne laborieux à mettre en place et pénible pour les élèves. Le fait d'avoir pris en compte l'hétérogénéité de ces deux groupes classe m'a permis de prendre plus de liberté et d'expérimenter avec divers outils afin de m'effacer tout en respectant l'identité de mes élèves. Ainsi, je partais avec un groupe classe de germaniste d'un bon niveau d'anglais avec une bonne autonomie et un groupe classe plus fragile et bien plus hétérogène qui ne considéraient pas l'anglais comme une matière essentielle. Au cours de cette étude, les élèves de ces deux classes ont acquis des outils pratiques et j'ai réussi à me positionner davantage comme un accompagnateur plutôt que comme un régulateur ou un animateur de cours.

Si les chemins pour y parvenir ont été différents, ils n'en ont été pas moins riches de découvertes. Mon groupe classe le plus fragile – les 5^{ème} 05 – a bénéficié de rituels cadrés ce qui leur a permis de s'épanouir dans l'apprentissage de la langue. En effet, à mesure que les semaines avançaient, des automatismes se mettaient en place, jusqu'à arriver aujourd'hui à une classe autonome dans la méthodologie de cours. Mon groupe classe de germanistes – les 5^{ème} 06 – a quant à lui appris à garder sa liberté d'expression et sa curiosité de la langue tout en respectant un cadre et une méthodologie qui le canalise. Dans les deux cas, je suis parvenue à leur faire comprendre qu'ils peuvent tout à fait progresser à leur rythme, sans nécessiter que je sois à portée de regard. C'est un exercice tout à fait gratifiant – contrairement à ce que je croyais – de constater qu'en ayant donné suffisamment de latitude et de méthodologie à des élèves, ils parviennent à se débrouiller efficacement dans leur apprentissage de la langue. Cette étude m'a permis de progresser dans ma pratique de l'enseignement, ce qui, à son tour, a donné l'opportunité aux deux groupes classe de 5^{ème} de

beaucoup progresser. Je termine donc cette étude par un graphique qui représente la progression ressentie de mes trente-cinq élèves.

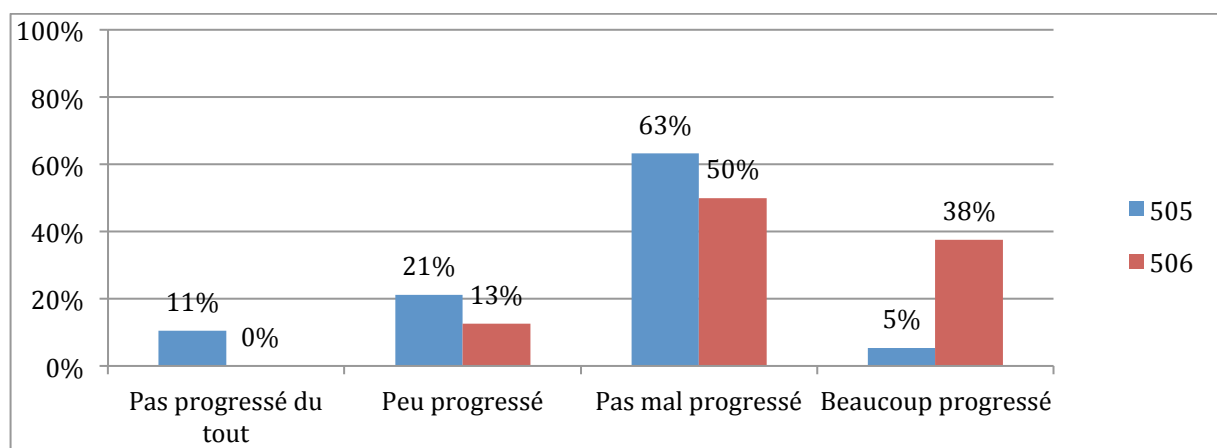


Figure 13 – Progression des deux groupes classes en avril

Les résultats – malgré quelques exceptions – sont probants puisque 68% des élèves de la 5^{ème} 05 et 88% de la 5^{ème} 06 estiment avoir progressé depuis le début de l’année. Je choisis d’y voir les effets de mon effacement progressif dans ma posture d’enseignant et de la réduction de mon temps de parole.

5. Piste à explorer

5.1. De l’agrégation au collège : un fossé insurmontable ?

J’ai choisi de travailler sur le temps de parole de l’enseignant car cela me permettait de d’observer ma manière d’enseigner en prenant en compte la posture des élèves qui a évolué au fil des réformes. Je souhaitais également, au moyen de mes lectures et de mes diverses problématiques, me questionner sur le fossé présumé entre un étudiant qui vient tout juste de passer le concours de l’agrégation et un stagiaire qui enseigne au collège deux mois plus tard. En effet, lors de la préparation à l’agrégation, nos professeurs insistent énormément sur l’effet positif de ce concours : ne pas enseigner au collège. Dans les faits pourtant, ce n’est pas si évident et j’en suis la preuve puisque j’ai été affecté en collège. Mon affectation au collège Honoré de Balzac a été source de beaucoup d’appréhension car je m’estimais incapable de me retrouver face à des collégiens pour leur enseigner l’anglais. Je suis en effet très à l’aise à l’oral et j’aime l’idée d’avoir de l’interaction avec mes élèves dans la langue cible et le fait de devoir enseigner à des élèves de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} m’a paru impossible. Pourtant, dès les premières semaines de mon stage, j’ai rapidement compris qu’une autre forme d’interaction était possible et que je pouvais tout à fait trouver de la motivation, de l’envie et même de la

gratification à enseigner à des collégiens. De même, mon idée de départ qu'enseigner aux lycéens est bien plus gratifiant et adapté a été mise à mal par les observations de cours de ma tutrice terrain qui avait en charge une classe de seconde. J'ai pu constater qu'il n'est pas évident de s'adapter à ce public car il est tout aussi exigeant, si ce n'est plus, que celui du collège. J'ai donc été rassérénée par ma capacité à trouver une forme de contentement dans l'enseignement au collège, car il s'agit là de ce que je redoutais le plus.

5.2. Le temps de parole réduit de l'enseignant entraîne-t-il une communication authentique ?

Le temps de parole réduit de l'enseignant est primordial pour mettre les élèves au premier plan de leur apprentissage, mais qu'en est-il de l'authenticité des échanges ? En effet, comme cela a été mentionné dans l'expérimentation sur le *warm-up*, les élèves interagissent et la parole circule mais est-elle pour autant un reflet qualitatif de réelles situations de communication ? Dans le cas de mes élèves germanistes, nous nous en approchions mais est-ce faisable à tous les niveaux ? Comment générer une parole authentique tout en minimisant la parole de l'enseignant ? Dans cette étude, je me suis attelée à analyser le temps de parole de l'enseignant afin de mettre en place un effacement progressif dans son positionnement dans le milieu classe. Une analyse plus poussée de cette problématique m'aurait permis de comprendre les mécanismes d'échanges qui ont lieu en classe, afin de déterminer si les interactions élèves-élèves sans l'*input* de l'enseignant ont un intérêt qualitatif autre que celui d'un apprentissage de la métalangue. Il s'agit là sûrement d'un sujet pertinent pour un autre mémoire.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, (2005). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Editions Didier, 2001, consulté le 12 décembre 2017

Programmes des collèges, langues vivantes étrangères au palier 1, anglais [en ligne], Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, n°11 du 26 novembre 2015, http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf, consulté le 12 décembre 2017

La pratique du feedback *versus* l'approche inductive, Le Blog d'Innovation Pédagogique, janvier 2015, <https://lebig.wordpress.com/2015/01/15/une-question-de-feedback/>, consulté le 23 décembre 2017

Arnaud, Christine, L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère, *Synergies Espagne* n°1 – 2008, Ppp.175-194, consulté le 22 février 2018

Azaoui. Brahim, Dé-ritualisation et normes interactionnelles, Entre stratégie pédagogique et revendication identitaire, Normes langagières en contexte, 2014, Lugano, Suisse. Bulletin VALS-ASLA, tome 2, pp.269-285, 2015, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01230711/document>, consulté le 16 décembre 2017

Bertocchini Paola, Interactions et classe de langue, Interculturel, revue de l'Alliance Française de Lecce, n° 14, 2010, http://www.ceo-fipf.org/index.php?option=com_content&view=article&catid=66:articles&id=221:interactions-et-classe-de-langue, consulté le 16 décembre 2017

Bourrat. Sophie, Promouvoir interaction et la coopération en classe de langues. Education. 2015. <dumas-01260725>, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260725/document>, consulté le 16 décembre 2017

Bressoux. Pascal, Les stratégies de l'enseignant en situation interaction. <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm>, 2002. <edutice-00000286>, <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000286/document>, consulté le 12 décembre 2017

Cicurel, Francine, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, URL : <http://aile.revues.org/801>, consulté le 20 décembre 2017

- Cosereanu-Declerck, Elena, « Mesure du potentiel des tâches d'interaction. Expérimentation et perspectives méthodologiques », *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [En ligne], 28 | 2012, mis en ligne le 13 septembre 2012, URL : <http://tipa.revues.org/203> ; DOI : 10.4000/tipa.203, [consulté le 16 décembre 2017](#)
- Davis, Matthew J., Increasing students' L2 usage: An analysis of teacher talk time and student talk time, University of Birmingham, MA TEFL/TESL, Centre for English Language Studies, December 2011, <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/languageteaching/Daviesessay1TTTessaybank.pdf>, consulté le 24 février 2018
- Faraco, Martine, « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [Online], 16 | 2002, Online since 14 December 2005, connection on 28 February 2018. URL : <http://journals.openedition.org/aile/788>
- Gaussel, Marie (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. Dossier de veille de l'IFÉ, février, n°108. Lyon : ENS de Lyon, 23 mars 2016, consulté le 24 février 2018
- Griggs, Peter. La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales de la classe de langues étrangère. *LIA*, 2010, 1 (2), pp.297-237. < halshs-00551065 >, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00551065/document>, consulté le 25 février 2018
- Martina, Claudine, Animer la classe d'anglais au collège, Guide Belin de l'enseignement, 1997, 351p
- eu, Philippe (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Paris : UNESCO. En ligne : <[http://www.meirieu.com/ ... TIONNELS/UNESCO2020.pdf](http://www.meirieu.com/...TIONNELS/UNESCO2020.pdf)>, consulté le 22 février 2018
- Perier, Pierre, De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives, Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), CS 24 307, Université Rennes 2 Haute-Bretagne, pp. 27-40, <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-27.htm>, consulté le 20 décembre 2017

- Reverdy, Catherine (2016), *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon, <http://edupass.hypotheses.org/1080>, consulté le 20 décembre 2017
- Severac, Adeline, Favoriser l'interaction en anglais : mise en action des élèves par les consignes et création de situations de communication. Education. 2015, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262370/document>, consulté le 12 décembre 2017
- Taverna. Marine, Le guidage de l'enseignant et son impact en classe d'anglais. Education. 2015, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262401/document>, consulté le 16 décembre 2017
- Thornbury, Scott, Teachers research teacher talk, *ELT Journal* Volume 50/4, October 1996, Oxford University Press 1996, pp.279-289, https://www.researchgate.net/profile/Scott_Thornbury/publication/30984586_Teachers_research_teacher_talk/links/541762560cf2f48c74a4081e/Teachers-research-teacher-talk.pdf, consulté le 25 février 2018
- Wenski-Béthoux, Christiane, Utilisation de produits multimédia pour la construction de compétences lexicales, université Lumière – Lyon 2, Centre de Recherche en Langues et cultures européennes, 2005, http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.wenski_c&part=107015, consulté le 15 mars 2018
- Xu, Fang, The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition, *Cross-cultural Communication* Vol. 6 N°1, pp. 11-17, 2010, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.878.4082&rep=rep1&type=pdf>, consulté le 24 février 2018

Annexe 1 – Fiche de participation pré-remplies et distribuées aux élèves au début d'une séquence

PARTICIPATION CARD

Name :

Class :

05 / 03 / 2018	12 / 03 / 2018	16 / 03 / 2018

19 / 03 / 2018	26 / 03 / 2018	30 / 03 / 2018

02 / 04 / 2018	09 / 04 / 2018	13 / 04 / 2018

1 – Comment considérez-vous votre niveau en anglais à votre entrée en classe de 5^{ème}, en septembre dernier ?

Faible

Assez bon

Bon

Très bon

2 – Comment considérez-vous votre niveau à ce stade l'année, en février ?

Faible

Assez bon

Bon

Très bon

3 – Avez-vous le sentiment d'avoir progressé en anglais en général, dans toutes les activités langagières ? (Votre moyenne peut être un indicateur)

Beaucoup progressé

Pas mal progressé

Peu progressé

Pas progressé du tout

4 – Avez-vous le sentiment que votre participation régulière à l'oral a contribué à votre progression en anglais ?

Oui, beaucoup

Oui, plutôt

Non, pas vraiment

Non, pas du tout

5 – Avez-vous le sentiment que la fiche de participation contribue à améliorer votre niveau à l'oral ?

Oui, beaucoup

Oui, plutôt

Non, pas vraiment

Non, pas du tout

6 - Avez-vous l'impression que l'activité de warm-up de début de séance (Teacher's Assistant ou News of the Day) vous a aidé à améliorer votre niveau d'anglais ?

Oui, beaucoup

Oui, plutôt

Non, pas vraiment

Non, pas du tout

7 - Trouvez-vous que la disposition de la salle en îlot (groupes de travail) vous aide à progresser ?

Oui, beaucoup

Oui, plutôt

Non, pas vraiment

Non, pas du tout

8 - Vous sentez-vous plus à l'aise pour parler en anglais à ce stade de l'année (en février) par rapport au début de l'année (en septembre) ?

Oui, beaucoup

Oui, plutôt

Non, pas vraiment

Non, pas du tout

9 - Aimez-vous lorsque l'enseignant s'efface pour vous laisser vous exprimer ?

Oui, beaucoup

Oui, plutôt

Non, pas vraiment

Non, pas du tout

10 - Souhaiteriez-vous que l'enseignant s'efface encore davantage ?

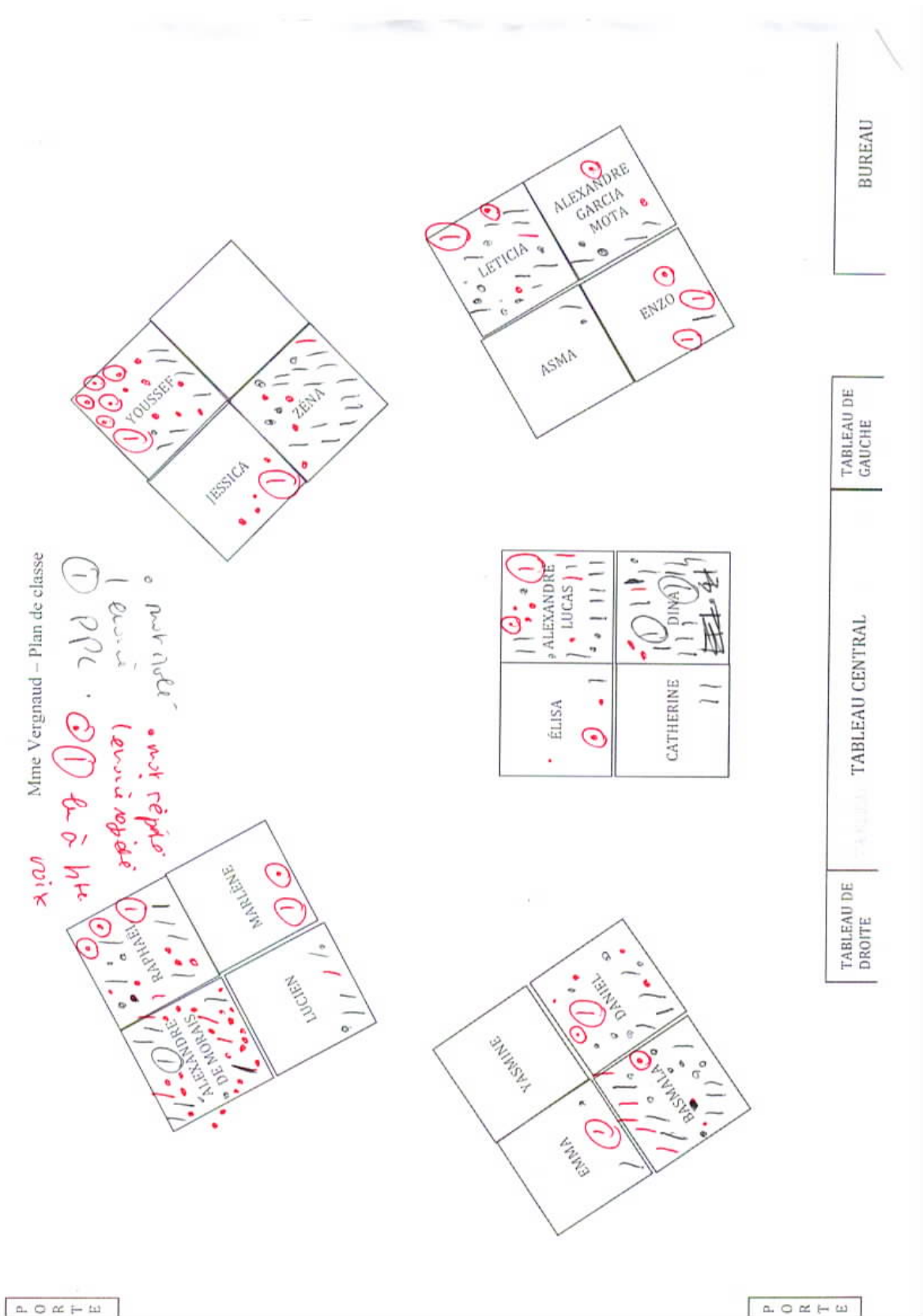
Oui, beaucoup

Oui, plutôt

Non, pas vraiment

Non, pas du tout

Annexe 3 – Exemple d'un plan de classe (5^{ème} 05) – les noms n'ont pas été modifiés en raison de l'inspection



Annexe 4 – Transcription de l’enregistrement du *warm-up* des 5^{ème} 05 (Les prénoms ont été modifiés à des fins d’anonymat)

Warm-up “Teacher’s Assistant” (Friday, 30th March 2018) – 6’33

Adrien (*Teacher’s Assistant*) : Good morning everyone ! Wakey-wakey people!

Adrien (*Teacher’s Assistant*) : What’s the date today?

Maeva : Friday, thirteen of...

Paul : The thirteen !

Maeva : Ah.. The thirteen of March

Paul : Thirteenth !

Me : *We are the thirteen ?*

Paul : No!

Adrien (*Teacher’s Assistant*) : Paul ?

Paul : No, today is Friday, thirtieth euh...

Me : *Nice*

Paul : Of March? March 2018

Adrien (*Teacher’s Assistant*) : Yes can you write please?

Adrien (*Teacher’s Assistant*) : Repeat please Laura

Me : *Ah yes !*

Laura : Today, Friday the thirtieth of March 2018

Adrien (*Teacher’s Assistant*) : Who is absent today? Raoul ?

Raoul : Nobody absent today

Barbara : Nobody is absent !

Valentine : Violette absent !

Raoul : Violette absent today

Barbara : Violette is absent !

Adrien (*Teacher’s Assistant*) : Repeat Raoul

Raoul : Violette is absent today

Adrien (*Teacher’s Assistant*): What was the homework for today? Theo ?

Theo : We must... comment on dit “remplir”

Barbara : Check !

Theo : Ah yes, so we must check the questionnaire

Me : *Check? Remember the paper to become a pirate?*

Laura : To fill !

Me : *To fill in ! Theo ?*

Theo : We must fill in the questionnaire

Adrien (*Teacher's Assistant*): How are you today? Laura ?

Laura : Today, I'm happy because it's Friday

Adrien (*Teacher's Assistant*): Raoul ?

Raoul : I'm fine, because weekend !

Me : Because... ?

Raoul : Because is weekend

Deborah : Because it's the weekend

Adrien (*Teacher's Assistant*) : Repeat Raoul

Raoul : I'm fine because it's the weekend !

Adrien (*Teacher's Assistant*): How are you Valentine ?

Valentine : I'm happy because... what's the English for "Pâques"?

Me : Help?

Students : I don't know !

Me : Easter (I write it on the board). Easter is "Pâques"

Valentine : I'm happy because Monday is Easter !

Sergio : And today we finish "15h30" !

Laura : We finish on?

Me : Help anyone?

Barbara : At?

Me : Good. So?

Sergio : Today we finish at "15h30"

Me : "15h30"?

Maeva : Half past three

Me : Maeva, again

Sergio : Today, we finish at half past three

Me : Good

Adrien (*Teacher's Assistant*): Thank you everybody !

Annexe 5 – Transcription de l’enregistrement du *warm-up* des 5^{ème} 06 (Les prénoms ont été modifiés à des fins d’anonymat)

Warm-up “News of the Day” (Friday, 30th March 2018) – 10’42

Teacher : Come in

Students : Password?

Livia : I don’t remember the password...

Teacher : Help? Debra ?

Debra : Jack and Finn do a vlog about their trip euh...

Teacher : Origin? Help? Alvin ?

Alvin : From England to New York

Livia : Jack and Finn do a vlog about their trip from England to New York

Les élèves s'installent et je passe entre les rangs pour contrôler les sacs, les manteaux....

Teacher : Yes Adam ?

Adam : Can we please sit down?

Teacher : Yes, you can sit down

Paula : I forget the questionnaire...

Teacher : You (signe de la main pour montrer que c’est dans le passé). Help?

Britney : Forgot

Paula : I forgot the “questionnaire”

Teacher : Monday the ninth then, ok?

Debra : Not Monday the second?

Teacher : No... reasons?

Marina : It’s Easter !

Teacher : News !

Laurine : Today, in Germany they don’t have school

Teacher : Why?

Vera : It’s because of Easter, the Friday before the Sunday, there is no school

Teacher : interesting

Debra : Oh and when the temperature is more than twenty-eight “degrés” they don’t have school

Teacher : “Degrés”? Help? It’s degrees (je l’écris au tableau)

Maddy : But in Germany, there is only three weeks of Holiday in the summer

Students : No Maddy !

Adam : One month and two week. Here we have two more

Teacher : Something else? Yes Karla?

Lea : I heard in the radio that Arthur Noyé

Students : What ?

Lea : Arthur Noyé

Anna : Oh I know that !

Lea : A “militaire”?

Anna : A soldier !

Lea : Ah. A soldier died because he was

Mathieu : You should say drowned

Lea : No, Miss, Arthur Noyé is his name !

Moment de confusion parmi les élèves car l'un d'entre eux a cru que sa camarade demandait la traduction de “Noyé”

Elodie : I think it was the killer of Maëlis who killed Arnaud Beltrame

Lea : He... How do you say “échanger”?

Je mime l'action d'échanger pour obtenir “switch” or “exchange”

Teacher : Remember when you had your German correspondents ?

Anna : Oh yes, exchange !

Lea : He exchange his place with a “otage”

Teacher : Help? Adam?

Britney : Hostage !

Lea : He exchange his place with a hostage

Je mime le fait que c'était dans le passé pour obtenir “exchanged”

Lea : And there is also the story about an old lady who was killed... How do say “juive”?

Teacher : Help?

Debra : Jew?

Teacher : Good, but here we need the adjective, so “Jewish”

Lea : So a Jewish lady was killed and she was 85 years old

Louis : Her neighbour killed the woman. Her.

Teacher : Good. Thank you everybody!