

L'art du vivre-ensemble à l'intérieur de la classe

Marion Thouvenot

▶ **To cite this version:**

Marion Thouvenot. L'art du vivre-ensemble à l'intérieur de la classe. Education. 2018. dumas-01942508

HAL Id: dumas-01942508

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01942508

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.

THOUVENOT Marion

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 2nd degré- anglais

2ème année

L'art du vivre-ensemble à l'intérieur de la classe.

Mots Clefs : vivre-ensemble-gestion de classe-pédagogie-groupe-individu

Présenté par : Marion THOUVENOT

Encadré par : Sarah BISSON

THOUVENOT Marion
M2 – MEEF

THOUVENOT Marion
M2 – MEEF

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais tout d'abord adresser mes remerciements à la directrice de ce mémoire, Mme Sarah Bisson, pour sa disponibilité et ses conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

J'aimerais également remercier ma tutrice terrain, Mlle Hélène Cuesta, qui m'a épaulée et soutenue durant toute cette année de stage. Ses conseils m'ont été très précieux et m'ont aidée à gagner en assurance et à affiner mes méthodes d'enseignement.

Enfin, j'aimerais remercier tout le personnel enseignant du collège Boris Vian, dans lequel j'ai effectué mon stage, et qui ont contribué, chacun à leur manière, au bon déroulé de mon année dans cet établissement.

THOUVENOT Marion
M2 – MEEF

Table des matières

Introduction 1

I) Le vivre-ensemble, pour apprendre à se connaître et à connaître les Autres. 3

A) La difficulté des élèves à vivre ensemble au sein d'une classe à l'origine du choix du sujet 3

B) La complexité du développement individuel à l'adolescence 5

C) La difficulté des élèves à trouver leur place au sein d'un groupe. 10

II) Construction d'un protocole et mise en place de différentes stratégies favorisant le vivre-ensemble 13

A) Aider l'élève à trouver sa place dans le groupe-classe. 13

B) Harmoniser le groupe pour permettre son épanouissement via des projets communs et différentes stratégies 19

III) Résultats obtenus suite aux recueils de données et limites des stratégies mises en place. 23

A) De l'importance du sentiment de « sécurité » chez l'élève 23

B) Des objectifs communs pour fortifier le groupe 27

Conclusion 30

Annexes 32

Bibliographie 41

Introduction

« L'École est le lieu où les élèves acquièrent les compétences qui leur seront indispensables tout au long de la vie, au-delà de leur scolarité […] Ils y apprennent à vivre ensemble dans une société démocratique et républicaine. »[1]

Apprendre à se connaître, à connaître les autres, à travailler en groupe, à s'entraider, à respecter des règles de vie mais aussi à trouver des objectifs communs… Voici autant de compétences du socle commun et des objectifs de l'Ecole. En effet, au-delà des différents savoirs que vont acquérir les élèves au cours de leur scolarité, l'Ecole vise également à leur inculquer des valeurs, celles de la République, afin de les aider à trouver leur place dans la société et à se forger une conscience citoyenne.

Le développement de cette conscience va donc passer par un apprentissage qui se veut commun et équitable mais également par l'acquisition de certains savoir-être au sein de la classe. Devenir élève, ce n'est pas seulement faire ses devoirs, acquérir de nouvelles notions. C'est aussi trouver sa place au sein d'un groupe-classe, accepter de confronter sa pensée à celle des autres. Au collège, niveau sur lequel portera notre étude, la question d'identité est également un facteur qui peut se révéler problématique pour l'inclusion personnelle au sein du groupe : comment me sentir en sécurité dans une classe si je ne me sens pas en sécurité avec moi-même ?

Si l'on en croit la compétence P4 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, il est du devoir d'un professeur « d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». [2]Notre étude portera sur les stratégies à mettre en place pour inculquer à des élèves de deux classes de 4ème l'art du vivre ensemble à un âge où l'individu est en « pleine période de recherche d'identité », entre fusion et opposition de ce qu'il a connu avant[3]. Cela peut rendre l'adolescent hermétique au groupe et donc au développement d'une conscience citoyenne qui est, si ce n'est plus importante que l'acquisition de tous les savoirs proposés par l'école, tout aussi fondamentale.

[1] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Apprendre à Vivre Ensemble*, 18 décembre 2014, <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>
[2] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066>
[3] TROUCHAUD MARIE-JEANNE, *La Violence à l'École*, Eyrolles Pratique, 2016, p.40.

Le socle commun désigne en ce sens des compétences sociales et civiques à acquérir :

- le sens du dialogue, de la négociation, du consensus, le travail en équipe
- le respect des règles de vie collective, qu'il s'agisse du fonctionnement de la classe ou du règlement intérieur de l'établissement,
- le sens de la responsabilité, individuelle et collective, en matière de sécurité, de santé, de sexualité,
- le respect des autres, la civilité, le refus des stéréotypes et des discriminations[4].

L'Education Morale et Civique mise en avant dans la réforme des collèges de 2016 et dispensée par les professeurs d'histoire-géographie vise donc à aider les élèves à forger cette conscience citoyenne, mais l'assimilation de ces valeurs est également possible, voire nécessaire, dans toutes les disciplines enseignées au collège. Le cours de langue est d'autant plus propice au développement de ces compétences puisque « l'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. »[5]

L'équilibre à trouver entre l'individu et le groupe au sein même de la classe nous amène donc à nous poser la question suivante : Comment encourager l'art de vivre ensemble à l'intérieur de la classe à travers l'enseignement de l'anglais au collège ?

C'est une problématique à laquelle nous allons tenter de répondre. Nous proposerons trois parties. La première traitera des observations effectuées au sein des deux classes de 4ème, observations qui seront mises en perspective à l'aide des apports théoriques. La seconde partie étudiera la construction d'un protocole et de différentes stratégies qui ont pris appui sur ce que j'ai pu relever au gré de mes différentes lectures afin de développer cette conscience de groupe chez les élèves. Enfin, la dernière partie exposera et analysera les divers résultats des recueils de données.

[4] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Apprendre à Vivre Ensemble*, 18 décembre 2014, <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>
[5] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE*, Les langues vivantes étrangères et régionales,* janvier 2018, <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>

I) Le vivre-ensemble, pour apprendre à se connaître et à connaître les Autres.

A) La difficulté des élèves à vivre ensemble au sein d'une classe à l'origine du choix du sujet

L'Ecole est en soi une culture, et ce que l'enfant ou l'adolescent y apprend, c'est d'abord l'Ecole elle-même avec ses rituels et ses usages (organisation du temps, rapport à l'espace, usage protocolaire de la parole, gestes, règlements, modalité des cours et des contrôles).[6]

Pour cette première année en tant qu'enseignante stagiaire dans un établissement du secondaire, j'ai été affectée sur un poste au collège Boris Vian, situé dans le 17ème arrondissement. Cet établissement fait partie, depuis 2013, du Réseau d'Education Prioritaire (REP), ce qui a réduit ses effectifs à 450 élèves.

On m'a confié la charge de trois classes de deux niveaux différents : deux classes de quatrième, et une classe de sixième composée de deux demi-groupes provenant de deux classes. C'est sur les deux classes de quatrième que portera cette étude. Les deux classes sont constituées de 25 élèves dont le niveau scolaire est assez faible (les derniers résultats de réussite au brevet des collèges étaient de 69% en 2016, soit 20% de moins que la moyenne nationale pour la même année)[7]. Les élèves des deux classes sont de nationalités variées (ce qui, nous le verrons plus tard, a été utilisé dans cette démarche du vivre ensemble et du respect de l'autre). Chaque classe compte une moyenne de dix origines/nationalités différentes. Plusieurs raisons m'ont poussée à concentrer ma recherche sur ces deux classes.

Tout d'abord, le fait d'enseigner dans deux classes de même niveau m'a aidé à mettre en place et à tester des activités ou des pratiques variées. Le fait de pouvoir comparer l'application ou la mise en œuvre d'une même pratique dans deux classes m'a permis de retravailler, de remettre en question mes procédés mais aussi de comprendre pourquoi telle activité fonctionnait et pourquoi telle autre ne gagnait pas l'adhésion des élèves. De plus, des réactions différentes selon les classes, face à une même mise en œuvre, m'ont également donné la possibilité de refaçonner mes séances et/ou séquences tout en affinant ma pratique.

[6] PRIOU NICOLE, GUYON ROGER, Cultures scolaires/Cultures des jeunes, *Cahiers Pédagogiques*, n°481, 2010, p.5.
[7] Statistiques fournies par le chef d'établissement.

Enfin, je trouvais intéressant le fait de pouvoir comparer ces deux classes dans cette étude sur le vivre ensemble. Toute réaction individuelle ou de groupe, la moindre interaction (qu'il s'agisse des élèves entre eux ou des élèves avec moi) ou le moindre comportement m'ont aidée à d'autant mieux comprendre et appréhender la difficulté que peuvent rencontrer les élèves à vivre ensemble, vivre en classe, à comprendre ce que Nicole Priou et Roger Guyon appellent « la culture de l'école ».

La seconde raison qui m'a poussée à me concentrer sur ces deux classes de 4ème est tout simplement l'âge des élèves.

L'adolescence est une construction de soi dans un débat permanent avec les autres, surtout les autres en soi dans la mesure où la quête majeure du jeune est alors celle des limites : savoir ce que les autres peuvent attendre de lui et ce qu'il peut attendre des autres.[8]

Comme l'explique David Le Breton, l'adolescence est une période charnière durant laquelle les élèves ont du mal à trouver leur propre identité mais aussi leur place et leur intérêt au sein d'un groupe ou d'une société. « Jusqu'alors, dans la plupart des cas, il s'identifiait principalement en référence à ses parents. Là, il va commencer à trouver – ou du moins à chercher ! - qui il est, lui. »[9] Cela est d'autant plus vrai au sein d'une classe dans laquelle vingt-cinq adolescents passent leurs journées ensemble.

Comme l'explique Marie-Jeanne Trouchaud dans son ouvrage *La Violence à l'école*, un adolescent, après « l'appartenance à la filiation », cherche une « appartenance par l'affiliation »[10]. La quête d'identité individuelle des jeunes passe notamment, et en grande partie, par la place qu'ils trouvent au sein d'un groupe. Ce groupe répond à certains codes, certaines pratiques mutuelles… tout comme le fait en réalité le groupe-classe !

C'est pour toutes ces raisons que le développement de certains savoir-être et de l'art du vivre ensemble m'a semblé indispensable à cet âge-ci et au sein d'une classe. En effet, l'élève-adolescent doit se sentir inclus au sein du groupe-classe ce qui l'aidera plus tard, dans sa future vie de citoyen. « Pour être soi, il faut se nourrir des autres et être différent d'eux »[11] : le professeur Jeammet résume ici toute la complexité de l'adolescence face au groupe. L'individu veut s'en détacher pour trouver sa propre identité mais a besoin de ce groupe pour le faire.

[8] LE BRETON DAVID, La scène adolescente : les signes d'identité, *Adolescence*, n°53, 2005, p.220
[9] TROUCHAUD MARIE-JEANNE, *La Violence à l'École*, Eyrolles Pratique, 2016, p.40.
[10] TROUCHAUD MARIE-JEANNE, *La Violence à l'École*, Eyrolles Pratique, 2016, p.40.
[11] PR JEAMMET PHILIPPE, Les contradictions de l'adolescence, *Études,* n°408, 2008, p.148.

Durant l'adolescence, à la recherche identitaire s'ajoute un moment de transition : « Encore dépendant, il est épris de liberté. Déjà capable de se prendre en charge dans certaines circonstances, il a encore tellement besoin du soutien des adultes… »[12]. Ainsi, l'adolescent a des relations fragiles avec ses pairs mais peut également se montrer inconsistant dans ses rapports avec les adultes. Pour sortir de cette carapace qu'est l'enfance, « il lui est indispensable de s'opposer »[13]. Cette opposition peut s'expliquer si l'on en croit l'interview d'un psychiatre de Claire Chartier, journaliste de l'Express : « Plus l'adolescent a peur, plus il a tendance à faire peur pour masquer son anxiété »[14]. J'ai vraiment pu constater ces dires cette année et plus particulièrement avec les classes de 4ème. Il m'a donc fallu développer des stratégies, mettre en place des activités pédagogiques adaptées mais aussi apprendre à moduler ma voix, modifier mon comportement selon les situations pour essayer d'instaurer une ambiance dans laquelle les élèves pouvaient se sentir en sécurité et ainsi assurer des séquences/séances efficaces. Faire de la classe un environnement serein dans lequel je pouvais transmettre des savoirs mais également des savoir-faire et des savoir-être a tout de suite été une des conditions *sine qua non* de mon rôle d'enseignante.

Cela a été l'un des plus grand, si ce n'est le plus grand, défi de mon année de stage, et c'est pourquoi j'ai tenu à travailler sur ce sujet et avec ces classes en particulier.
Le concept du vivre ensemble dépend non seulement de la relation de l'enseignant avec l'élève, mais également de la relation de l'enseignant avec le groupe-classe, celle des élèves entre eux et enfin celle de l'élève avec lui-même et sa potentielle difficulté à trouver sa place dans la classe. Tout autant d'axes sur lesquels développer des stratégies au cours de l'année pour optimiser les séances.

B) La complexité du développement individuel à l'adolescence

Les problèmes individuels de comportement se sont manifestés de manière diverse par les élèves cette année.

J'ai tout d'abord constaté l'image déformée que certains élèves pouvaient avoir d'eux-mêmes. En effet, nombre d'entre eux ont, à cet âge-là, une image négative de leur propre personne et ont souvent tendance à se dévaloriser et à être découragés par la difficulté, ce qui

[12] TROUCHAUD MARIE-JEANNE, *La Violence à l'École*, Eyrolles Pratique, 2016, p.38.
[13] TROUCHAUD MARIE-JEANNE, *La Violence à l'École*, Eyrolles Pratique, 2016, p.40.
[14] CHARTIER CLAIRE, L'hostilité des ados, c'est de l'attachement, *L'Express*, 2004, <https://www.lexpress.fr/culture/livre/l-hostilite-des-ados-c-est-de-l-attachement_819646.html>

s'est évidemment révélé être un frein pendant le cours d'anglais, autant au niveau de l'apprentissage en lui-même que du déroulement des séances dans un cadre serein et propice aux apprentissages.

Par exemple, il arrivait souvent à un des élèves, A., de refuser tout aide sous prétexte qu'il « était trop nul et que ça ne servait à rien ». Il lui arrivait même de pleurer de rage lorsque je lui proposais une aide plus poussée tant il avait perdu confiance en lui et tant son propre cas lui semblait désespéré. En effet, « en s'opposant, il n'est pas seul, il s'assure un minimum d'échange, en même temps qu'il se rassure sur sa différence, puisqu'il n'est jamais d'accord. »[15] Le conflit est un moyen pour l'adolescent de construire son identité, et, toujours selon le Professeur Jeammet, c'est souvent contre les personnes dont il a le plus besoin que l'adolescent choisit de s'opposer. Encore une fois, la classe est un environnement important pour un élève : il a besoin de l'enseignant pour apprendre mais également de ses pairs pour grandir, mûrir et se construire. C'est pourquoi j'ai voulu commencer par me pencher sur les problèmes que les élèves pouvaient rencontrer au niveau individuel, sur leurs combats intérieurs. Ils ne peuvent pas réussir à vivre ensemble au sein d'une classe s'ils n'arrivent pas, dans un premier temps, à vivre avec eux-mêmes.

J'ai classé ces problèmes individuels en trois catégories.

- La première regroupe les élèves venant de milieux sociaux défavorisés dont l'environnement familial ne leur permet pas toujours d'être suivis dans leur cursus scolaire.

  Certains de mes élèves pouvaient être classés dans cette catégorie. Les établissements REP sont en effet définis comme tels suivant un « indice social », grâce à « quatre paramètres impactant la réussite scolaire » :

- Le taux de catégories sociaux-professionnelles défavorisées
- Le taux d'élèves boursiers
- Le taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible (ZUS)
- Le taux d'élèves ayant redoublé en sixième[16]

[15] PR JEAMMET PHILIPPE, Les contradictions de l'adolescence, *Études,* n°408, 2008, p.148.
[16] CANARD ERWIN, REP/ZEP : c'est quoi, l'éducation prioritaire ?, *L'Étudiant*, 2017, <http://www.letudiant.fr/college/rep-zep-ca-veut-dire-quoi-etre-en-education-prioritaire.html>

L'appartenance à un milieu dit « défavorisé » a plusieurs impacts sur les élèves et leur réussite scolaire**.**

D'une part, les parents ne sont pas toujours aptes à suivre de près l'évolution scolaire de leurs enfants, soit par manque de temps soit par manque de connaissances « scolaires ». Certains des élèves sont aussi les aînés de grande fratrie, ce qui les oblige quelquefois à devoir s'occuper de leurs petits frères ou petites sœurs (certains de mes élèves s'occupaient de leurs 5 frères et sœurs). A cela s'ajoute les tâches ménagères, surtout pour les filles, que les élèves font après l'école, les appartements exigus où il est souvent impossible de s'isoler pour étudier, être au calme ou dormir dans de bonnes conditions. Cela laisse peu de temps et de facilité pour les devoirs et un apprentissage optimal à la maison mais peut également affecter la concentration des élèves pendant les cours.

Je me suis vite aperçue que, chez les adolescents, les problèmes personnels sont à même d'affecter leur vie d'élève. Nous développerons ce point plus loin.

Il m'a semblé nécessaire de me pencher sur la question suivante : Comment faire pour apporter le maximum de « bagages » durant les séances à ces élèves ?

Les devoirs à la maison peuvent rapidement créer des inégalités entre les élèves et mettre à jour « des différences notables entre [les] catégories sociales ».[17] En effet, le travail à la maison peut créer stress et angoisse chez les enfants mais également chez leurs parents puisqu'il ne fait, quelquefois, que souligner leur impuissance et leur incapacité à aider leurs enfants et stigmatisent ainsi une certaine classe sociale : « Les devoirs peuvent alors être source d'embarras et de frustration pour des parents qui se voient confrontés à leur incompétence. »[18]

Il était évident qu'il fallait créer de nouvelles stratégies pédagogiques pour que ces élèves puissent avancer efficacement dans les apprentissages pendant les séances. Ceci leur serait bénéfique mais serait également intéressant pour le groupe-classe et le vivre ensemble : un élève en situation d'échec scolaire ne peut pas s'épanouir pleinement au sein d'une classe. « L'élève en situation « d'échec scolaire », lui, est en rupture par rapport à l'institution, au

[17] RAYOU PATRICK, Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique, *Presses universitaires de Rennes*, 2010, p.176.

[18] GLASMAN DOMINIQUE, BESSON LESLIE, *Le travail des élèves en dehors de l'école*, Rapport du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, n°15, 2014, p.30.

travail et aux savoirs scolaires »[19]. Un adolescent qui se sent en totale rupture avec son groupe d'appartenance, ici le groupe-classe, ne se sent pas en sécurité, qui est pourtant, selon Abraham Maslow, le deuxième besoin fondamental humain[20].

➢ La seconde catégorie concerne le problème rencontré par les élèves sur le plan individuel inhérent à l'âge difficile de l'adolescence. Un grand nombre d'élèves manquaient de confiance en eux, ce qui pouvait être, en grande partie, dû à la période qu'ils traversaient.

Cet âge est celui des apparences et des contradictions, et il n'est pas évident pour tous de le traverser au sein d'une classe composée de vingt-quatre autres individus à la fois très différents mais aussi très similaires. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'adolescence réside en partie dans l'opposition aux personnes sur lesquelles les adolescents comptent le plus. J'ai remarqué que les élèves étaient ainsi en conflit avec eux-mêmes et avec les professeurs. Beaucoup ne se comprenaient pas eux-mêmes, se sentaient incompris, ne savaient pas mettre de mots sur leurs besoins et leurs envies (Annexe 1).
Je n'ai, au départ, pas compris cet esprit d'opposition permanent, voire de provocation, qui émanait de certains. Une fois de plus, c'est grâce à une réflexion personnelle et des tentatives (plus ou moins réussies !) de mise en place de nouvelles stratégies que j'ai réussi à comprendre, à appréhender et, dans certains cas, à dépasser ce genre d'attitude problématique. Problématique non seulement pour l'élève qui, dans certains cas, se braque totalement contre toute forme d'apprentissage puisqu'il est dispensé par un adulte, mais également pour le groupe-classe, puisque certains élèves manifestent leur peur et leur anxiété à travers une agressivité qui dépasse quelquefois le cadre individuel pour aller jusqu'à perturber ce même groupe-classe au sein des séances.

L'une de mes élèves, que nous appellerons F., m'a posé plusieurs problèmes de ce genre. Elle était tout d'abord réfractaire à tout apprentissage, refusait de répondre et rendait toujours feuille blanche. Elle n'a donc pas hésité à me montrer la réticence qu'elle opposait elle-même au cours d'anglais. De plus, elle n'hésitait pas à perturber le cours avec des remarques sans aucune pertinence et des bavardages intempestifs. Ainsi, son attitude était non

[19] MEIRIEU PHILIPPE, *Lutter contre « l'échec scolaire » : Pourquoi ? Comment ?*, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire.pdf>
[20] Théorie des besoins de l'être humain selon Maslow, <http://www.recitus.qc.ca/sites/default/files/sae_1820/documents/theorie_maslow.pdf>

seulement un obstacle à son propre apprentissage mais venait également gêner l'apprentissage de tous ses autres camarades.

➢ Enfin, le troisième type de problème personnel noté chez les élèves relève de la complexité à trouver sa place au sein du groupe (cf. figure 1). Le besoin de sécurité fait partie de l'un des six besoins humains d'après la pyramide de Maslow. Mais les besoins d'appartenance, d'estime et de reconnaissance en font partie aussi et participent à l'acquisition de la confiance en soi[21].



Figure 1 : La pyramide des besoins humains selon Maslow

Dans certains cas, il arrive dans les classes que le groupe écrase l'individu.

51 % des adolescents disent avoir été victimes de discriminations: les sources principales de cette discrimination étant dans l'ordre: l'apparence physique, le sexe, l'origine. Les remarques sur les apparences, très présentes dans les interventions des adolescents, ont ponctué les échanges de la journée[22].

[21] TROUCHAUD MARIE-JEANNE, *La Violence à l'École*, Eyrolles Pratique, 2016, p.39.

[22] PRIOU NICOLE, Filles, garçons : savoir vivre ensemble, *Cahiers Pédagogiques*, n°481, 2010, p.6.

Dans de telles situations, il est très difficile de pouvoir enseigner quoi que ce soit à l'élève victime de cette intimidation, qu'elle soit directe ou indirecte. Certains n'osent pas lever la main pour participer (Annexe 2) ce qui reste un énorme obstacle à l'apprentissage d'une langue. D'autres, comme F ., cherchent à se créer un statut valorisant en dévalorisant ce qui est normalement valorisé dans le système scolaire, créant ainsi un cercle vicieux dans lequel plus ils se moquent et moins ils sont ouverts à l'apprentissage, et plus les autres se sentent observés et moins ils n'osent participer. Ils préfèrent donc se murer dans le silence, ce que j'ai vite compris et qui m'a été confirmé par certains dans un questionnaire dont je parlerai plus en détails par la suite.

C'est sûrement l'une des situations les plus difficiles à surmonter. L'empathie pourrait sembler difficile à ressentir pour ces élèves, voire impossible. On pourrait avoir l'impression que tout effort est vain, que rien ne fonctionnera et qu'il vaudrait mieux les laisser au fond de la classe en espérant qu'ils ne dérangent pas trop les autres. Cependant, c'est l'attitude contraire qu'il faut adopter. Il faut d'autant plus accompagner, soutenir, amener ces élèves-là vers une autre vision d'eux-mêmes et de l'Ecole. Enfin, d'autres compensent leurs lacunes en perturbant le cours, adoptant ainsi une stratégie justifiant leur comportement qui consisterait à dire : « si je ne ressemble pas à mes camarades parce que je n'arrive pas à suivre le cours, il faut que je trouve un autre moyen pour m'intégrer ». C'est une manière de « se lancer dans la destruction pour éviter la honte suprême de ne rien savoir construire »[23]. Cette transition va nous aider à aborder les problèmes que j'ai rencontrer face au groupe-classe dans son ensemble.

C) La difficulté des élèves à trouver leur place au sein d'un groupe.

J'ai également rencontré des difficultés face au groupe-classe dans son ensemble. Comme je l'ai précédemment dit, les problèmes du groupe-classe ne pouvaient se résoudre qu'en réglant a priori les problèmes individuels rencontrés par les élèves. Cependant, il a aussi été nécessaire d'identifier un à un ces problèmes, ou plutôt les besoins du groupe pour pouvoir y répondre également. Apprendre le vivre ensemble, c'est apprendre à vivre avec soi-même mais également à vivre avec les autres.

[23] TROUCHAUD MARIE-JEANNE, *La Violence à l'École*, Eyrolles Pratique, 2016, p.63.

- J'ai tout d'abord été confrontée une fois de plus au fait que la part individuelle est intrinsèque à l'harmonie du groupe.

En effet, la vie personnelle des élèves et leurs interrelations individuelles sont le premier élément venant perturber les séances. Il n'est pas facile pour tous de vivre quotidiennement avec vingt-quatre autres individus et ce vingt-six heures par semaine. L'enseignant doit prendre en compte (sans pour autant en dépendre) les affinités ou les inimitiés d'un tel avec tel autre, mais aussi ce qui s'est passé l'heure précédente entre deux élèves, des histoires entendues/répétées pendant la récréation… « Un groupe peut être en mauvaise santé, souffrir des tensions et des mouvements négatifs qui l'agitent […] car les élèves n'osent pas ou ne savent pas toujours exprimer directement, d'une manière « civilisée », leurs griefs, leurs souffrances. »[24] Le groupe peut être ainsi vite perturbé par des querelles provenant de sous-groupes. Il est également possible de régler, ou du moins de débloquer ce genre de problématique via des stratégies pédagogiques.

- Le problème le plus notable dans ces deux classes de 4ème , sur le plan du groupe-classe est l'opposition et la séparation quasi-totale entre les filles et les garçons.

En effet, la majorité des conflits éclataient souvent entre deux élèves de sexe différent, ce qui m'a amené à m'interroger car cette fréquence de confrontation entre filles et garçons ne pouvait pas provenir simplement de désaccords purs. Il s'agissait également d'une question de sexe et d'une incompréhension entre les deux. J'ai dû essuyer maintes complaintes lors de travaux de groupe. Si je laissais les groupes se former d'eux-mêmes, les filles restaient entre elles et les garçons faisaient de même. Enfin, les échanges les plus violents en classe ont, dans 90% des cas, eu lieu entre un garçon et une fille et non pas entre deux individus du même sexe.

Si l'on en croit Geneviève Pezeu, le terme même de mixité est récent et n'est apparu que dans les années 1950. Cette mixité n'est d'ailleurs légale dans les écoles primaires que depuis 1957 et dans le secondaire depuis 1959[25]. Bien qu'elle ait dernièrement été remise en cause par des philosophes tels que Nicole Mosconi qui en ont dévoilé les limites[26], la mixité dans les écoles reste pour l'instant la norme ce qui est, selon moi, très pertinent, puisqu'il est important de se confronter à l'Autre (différent par son sexe, ses origines, son statut social et économique ou

[24] YELNIK CATHERINE, La régulation du groupe-classe, *Cahiers Pédagogiques*, n°481, 2010, p.13.
[25] PEZEU GENEVIEVE, Une histoire de la mixité, *Cahiers Pédagogiques*, n°487, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite>
[26] MOSCONI NICOLE, Effets et limites de la mixité scolaire*, Travail, Genre et Société*, n°11, 2004, p.274.

d'autres différends) à l'école, pour pouvoir vivre avec et respecter, plus tard, ses devoirs de citoyen.

Cependant, on ne peut nier que cette mixité pose quelquefois quelques problématiques au sein du groupe-classe.

D'autres théoriciens affirment que les problèmes de conflit entre les deux genres sont également intrinsèques au système scolaire, voire aux genres en eux-mêmes.

Aux dires des spécialistes présents [à la conférence annuelle de la fondation Wyeth pour la santé de l'enfant et de l'adolescent de 2010], le garçon, naturellement impulsif, porté vers l'action et vers l'extérieur aurait du mal à trouver sa place dans une école qui demande un effort sur la durée et une forme d'obéissance et de passivité: écouter, recevoir de l'information. Des exigences qui conviendraient spontanément davantage aux filles qu'aux garçons[27].

Ces affirmations peuvent être contestées. Il suffit de lire les écrits découlant du fameux « On ne naît pas femme, on le devient »[28] de Simone de Beauvoir, selon laquelle les différences systématiques entre les hommes et les femmes ne proviennent pas d'un déterminisme biologique mais plutôt de constructions sociales. Je ne pense pas que l'on puisse développer sa pédagogie et sa didactique en partant du principe que les filles se concentrent plus que les garçons et que ces derniers sont de toute façon plus turbulents et ne s'intéressent pas à l'apprentissage puisqu'ils ont plus de mal à se concentrer. Les moyennes des garçons des deux classes au premier semestre étaient de 13.6 pour 14.6 pour les filles. La moyenne des filles est certes plus élevée, mais la différence n'est pas significative au point de catégoriser tous les garçons comme problématiques ou inaptes aux apprentissages. Cependant, on ne peut pas nier les chiffres : l'échec scolaire est, pour 2/3, masculin. Pourquoi ces résultats massifs ? Certains parlent de problèmes « d'identification de certains garçons dans l'enceinte scolaire »[29].

Comme nous l'avons vu, l'échec est souvent une source de mal-être et donc d'agressivité, ce qui pourrait expliquer certaines tensions entre filles et garçons. Elles sont plus nombreuses à réussir, et donc peut-être enviées par certains. Il m'a donc fallu comprendre d'où venaient ces problèmes d'identification et trouver des solutions pour répondre aux besoins des garçons.

[27] PRIOU NICOLE, Filles, garçons : savoir vivre ensemble, *Cahiers Pédagogiques*, n°481, 2010, p.6.
[28] DE BEAUVOIR, SIMONE, *Le deuxième sexe, tome 1*, Gallimard, collection Idées N°152, 1949, pp. 285-286.
[29] PRIOU NICOLE, Filles, garçons : savoir vivre ensemble, *Cahiers Pédagogiques*, n°481, 2010, p.6.

Il est également envisageable que la raison de ces tensions puisse venir, encore une fois, de certaines caractéristiques même de l'adolescence. C'est à cet âge-là que, tout comme l'esprit, le corps et les priorités commencent à changer. J'ai pu assister à de nombreuses disputes, voire d'humiliations, basées sur l'apparence physique, entendre des moqueries de garçons sur le poids des filles et inversement, sur la manière de s'habiller suivant la classe sociale. Les problèmes de harcèlement étaient assez récurrents, notamment dans une des deux classes de 4ème. Parallèlement à cela, durant l'adolescence, « le bouleversement hormonal se produit et la sexualité s'éveille. Elle envahit, qu'on le veuille ou pas, l'univers de l'adolescent »[30], et parallèlement, l'univers de la classe… Tout autant de problèmes qui nuisaient au cœur même du groupe-classe et pour lesquels il a fallu adapter non seulement ma pédagogie, mes séances mais aussi mon attitude.

II) Construction d'un protocole et mise en place de différentes stratégies favorisant le vivre-ensemble

A) Aider l'élève à trouver sa place dans le groupe-classe.

Ayant constaté des problèmes de natures différentes, il m'a fallu m'organiser et varier mes lectures pour tenter de trouver des réponses aux problématiques auxquelles j'ai été confrontée en classe.

Rappelons le premier obstacle rencontré lors des séances : l'image erronée que certains élèves peuvent avoir d'eux-mêmes.

Cette image peut-être un vrai handicap pour eux. Selon Germain Dusclos, psychoéducateur et orthopédagogue, ce sentiment d'infériorité laisse souvent place à un cercle vicieux :

« Il y a un bon nombre d'élèves qui sont prisonniers d'un cercle vicieux. En effet, leurs échecs réduisent leur estime de soi et cette baisse les amène à être moins motivés et à adopter un comportement d'opposition face à d'autres activités scolaires, en particulier celles dans lesquelles ils se sentent peu efficaces, ce qui conduit à d'autres échecs. »[31]

J'ai donc essayé, en m'aidant notamment des travaux du docteur Duclos, de briser ce cercle vicieux pour le transformer en un cercle vertueux qu'il détaille également dans son étude (Cf : Figure 2) :

[30] TROUCHAUD MARIE-JEANNE, *La Violence à l'École*, Eyrolles Pratique, 2016, p.39.
[31] DUCLOS, GERMAIN, *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant, L'estime de soi à la rescousse*, p.12, <https://www.aqisep.qc.ca/colloque/an2015/MB11/mb11.pdf>

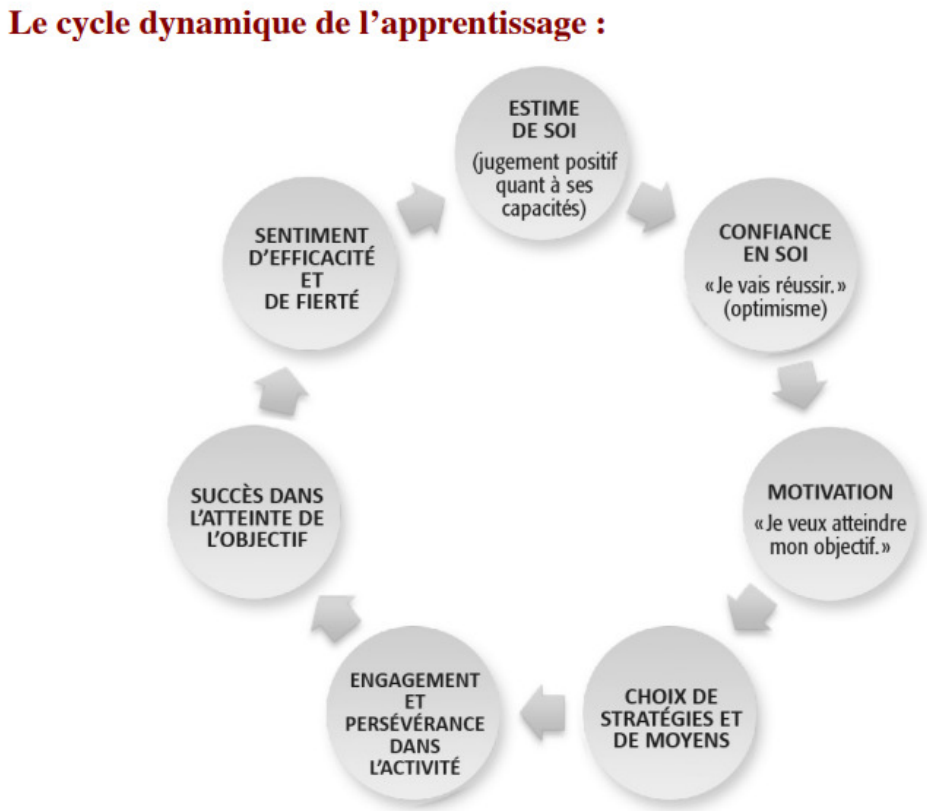


Figure 2 : Le cercle dynamique d'apprentissage selon Germain Dusclos

➢ La première stratégie mise en place pour briser ce cercle vicieux a été l'importance de la valorisation de chaque élève. Un professeur se doit en effet d' « être bienveillant(e), […] et de cultiver la bienveillance au sein de la classe ». « Une ambiance de travail encourageante et valorisante dans la classe participe à l'amélioration générale du climat scolaire »[32]. J'ai donc, dès le début de l'année, développé des automatismes : chaque participation volontaire (ou même demandée) était accompagnée de félicitations : « Very good, J. !», ou encore « Excellent, A. ! ». Il me semblait important non seulement de valoriser et d'encourager la prise de parole mais également de toujours dire le prénom de l'élève : cela leur prouve que l'enseignant leur porte de l'attention, qu'il s'intéresse à eux, et donc valorise d'autant plus leur implication dans la classe.

Un site web m'a beaucoup aidée dans ce sens : http://www.educationworld.com/a_curr/curr375.shtml. Cent manières différentes

[32] ACADEMIE DE NANTES, *Encourager et valoriser les élèves*, p.1, <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/86-livret-complet-lv_1478178573498-pdf>

d'encourager et de valoriser un élève au sein du cours d'anglais y sont listées. Encore une fois, varier les encouragements permet de ne pas les banaliser : chaque effort doit être souligné et chaque encouragement doit être destiné à un locuteur précis. Trouver différentes manières d'encourager les élèves m'a permis de leur montrer que les « Very good !» ou « Excellent !» « Congratulations !» etc… ne devenaient pas pour moi des automatismes sans réelle signification mais que chacune de leur intervention était une valeur ajoutée à la séance. Cela est déjà un début de réponse au cinquième besoin humain déterminé par Maslow : celui d'estime et de reconnaissance, permettant d'acquérir un début de confiance en soi.

La valorisation ne passe pas seulement par les encouragements, mais aussi par la prise en compte des besoins et des demandes de chacun.

- La deuxième stratégie mise en place pour casser le cercle vicieux du manque de confiance en soi a donc été celle de l'écoute.

« Le désir de communiquer existe bien réciproquement, pourtant il n'aboutit pas souvent si le discours du jeune est immédiatement rationalisé et disqualifié »[33]. J'ai pris conscience du fait que ces jeunes, qui avaient tous des origines et des histoires différentes, avaient aussi besoin d'évoquer leur sphère personnelle pour pouvoir s'accepter eux-mêmes et se sentir acceptés en tant qu'individus propres au sein du groupe. J'ai donc mis une activité en place à chaque début de séance intitulée « Show and tell ! ». Le principe est simple : au début de chaque séance, un élève doit présenter un court exposé sur le sujet de son choix en anglais. Ce sujet doit traiter d'un thème qui lui tient à cœur. Je n'ai pas contraint les élèves à choisir un sujet en rapport avec le monde anglophone, puisque cette activité était, selon moi, l'occasion pour eux de se livrer sur un sujet qu'ils n'aborderaient pas spontanément dans la cour de récréation ou dans d'autres matières. Cela a donc permis à certains de parler de leur pays d'origine, de la Guinée en passant par le Portugal. L'ouverture sur différentes cultures participe à l'acceptation de l'Autre et amène l'élève vers un développement de sa propre citoyenneté. « Bien souvent, la différence (des autres… et la sienne) dérange. On peut s'en défendre en la rejetant, en plaçant entre soi et l'Autre (ou entre soi… et soi) une ligne de démarcation infranchissable. »[34] Le but ici est

[33] TROUCHAUD MARIE-JEANNE, *La Violence à l'École*, Eyrolles Pratique, 2016, p.43.
[34] GEETS CLAUDE, *La peur de la différence*, Pensée Plurielle, n°5, 2003, p.132.

d'aider les élèves à découvrir et comprendre la culture de l'Autre (rappelons que chacune des classes de 4ème comptait pas moins de 10 origines différentes) afin de casser les stéréotypes et de leur « faire partager les valeurs de la République », première compétence inhérente au métier de professeur. En effet, le B.O officiel n°13 du 26 mars 2015 rappelle que tout enseignant se doit de « savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, le refus de toutes les discriminations ».

Deux questionnaires ont également été distribués aux élèves pour essayer de cibler leurs besoins au mieux.

L'un d'entre eux était intitulé « *Au niveau individuel* » et m'a permis de récolter des réponses anonymes concernant le ressenti des élèves quant au cours d'anglais et ses différentes activités (Annexe 3). Les résultats de ces fiches m'ont aidé à mettre en place une nouvelle stratégie afin d'améliorer mon écoute aux besoins individuels : par exemple certains des élèves ont demandé à avoir de petits entretiens individuels avec moi. Incompatibilité d'emplois du temps oblige, j'ai donc programmé ces entretiens lors des récréations (leur durée était de 15 min maximum). Durant ces entrevues, j'ai demandé aux élèves comment ils se sentaient pendant les séances, s'ils s'y sentaient assez à l'aise, ce qu'ils avaient compris ou pas. Le fait de se retrouver seul à seul avec moi ne les a pas, à ma grande surprise, intimidés. Je les ai trouvés au contraire plus ouverts et plus francs quant à leurs difficultés. Leurs réponses m'ont permis de leur donner certains conseils (« N'aie pas peur de poser des questions, tu n'es sûrement pas le/la seul(e) à ne pas comprendre ce point, tes questions peuvent aider d'autres élèves / Essaye de participer davantage… »). Certains d'entre eux m'ont parlé des problèmes linguistiques et grammaticaux qu'ils rencontraient : grâce à ces entrevues j'ai mieux ciblé leurs besoins et les ai aidés à établir des fiches de remédiation, de renforcement : j'ai ainsi pu pratiquer la différenciation pédagogique et adapter au mieux mon enseignement. (Annexe 4). J'expliquerai plus tard comment ces entretiens ont aussi été utiles au bon fonctionnement du groupe en lui-même.

- J'ai également dû me renseigner et réfléchir pour régler ce que j'appellerai le « problème des devoirs » :

« Jean Paul Caille (1993) propose ainsi une typologie des différentes formes d'engagement parental :

- Les absents : ils n'apportent pas d'aide aux devoirs et ne proposent pas de cours particuliers à leur enfant.

- Les effacés : ils proposent une aide irrégulière aux enfants et sont absents des autres domaines liés à la scolarité

- Les appliqués, dont le soutien est relativement intense puisque la vérification des devoirs et les discussions sur la scolarité sont quotidiennes

- Les mobilisés accordent du temps pour l'aide au travail scolaire, ainsi que pour les relations avec les enseignants ; ils cherchent également à créer un environnement familial favorable à la scolarité

- **Les attentifs** interviennent rarement directement auprès de leur enfant pour les devoirs mais montrent un intérêt certain pour le suivi de leur scolarité. »[35]

Dans les deux classes de 4ème étudiées, les parents dits « absents » ou « effacés » étaient les plus nombreux. Il ne me semblait donc pas équitable de donner trop de devoirs à faire à la maison, de manière à ce que les enfants de parents «absents » ne soient pas défavorisés face aux enfants de parents «appliqués », par exemple.

Je me suis appuyée sur les phases de conceptualisation, sur les « recap » et les répétitions pour favoriser la mémorisation de chacun. Au début de chaque cours, je désignais un ou plusieurs élèves pour récapituler la leçon du cours précédent, ce qui me permettait de constater les acquis et les besoins des élèves. A la fin des cours, j'en interrogeais d'autres qui se devaient de récapituler les différents intérêts et objectifs de la séance du jour afin, une fois de plus, d'évaluer ce qui avait été acquis pendant la séance et ce qu'il me fallait revoir. Les répétitions individuelles ou en groupe permettait un travail phonologique et lexical : plus le mot est répété, plus il est retenu. Les élèves sont également très friands de petites astuces mnémotechnique : « Le restaurant Quick s'appelle comme cela car c'est de la restauration **rapide** ». Leur donner des astuces pour retenir le vocabulaire faisant appel à leur sphère

[35] GLASMAN DOMINIQUE, BESSON LESLIE, Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, n°15, décembre 20004, p.33

personnelle a également été un moyen de diminuer l'apprentissage de la leçon à la maison (je dis bien de diminuer, pas d'abolir).

En ce qui concerne les évaluations, j'ai pris le parti, pour chaque évaluation de fin de séquence, d'établir avec eux un « bilan d'évaluation » (Annexe 5) afin de les aider dans leurs révisions et de fixer et clarifier avec eux les objectifs à atteindre à la fin de la séquence.

Enfin, je me permets d'évoquer ici le cas d'une élève, A. J'ai tout de suite compris que A. avait cédé à la pression de ce cercle vicieux : elle était souvent en colère sans raisons apparentes en classe, voire parfois insolente, et ne fournissait pas vraiment de travail. Toutefois, lorsqu'elle recevait des notes ou à l'approche du conseil de classe, elle était très anxieuse et se mettait parfois à pleurer en plein cours. Je l'ai donc interpelée, à la fin d'un cours, en lui demandant ce qui n'allait pas. Je n'ai jamais voulu me braquer face à son agressivité et ai essayé de l'aborder de manière très calme en organisant donc ce que l'on peut appeler un entretien « sauvage ». Je lui ai demandé quelles étaient ses réticences, et pourquoi elle semblait être prisonnière d'un mal-être. Nous avons réussi à débloquer, à deux, certains clichés et idées reçues. Elle m'a très franchement dit qu'elle avait l'impression que les professeurs refusaient de l'aider et qu'elle se sentait « nulle », qu'elle n'arriverait jamais à rien. J'ai essayé de lui faire prendre conscience que son attitude assez agressive en classe pouvait en effet décourager certains professeurs de prime abord mais qu'ils étaient tous là, moi y compris, pour l'aider. J'ai également mentionné le fait que tous les membres de l'équipe éducative, avant d'être professeur ou autre, étaient avant tout des êtres humains, comme elle, et que la communication était la première clé menant vers la réussite. J'ai longuement insisté sur l'importance du dialogue mais ai aussi également pris le temps de l'écouter (à tel point que cette élève réticente à tout s'est même assise à la table en face de moi pour prendre le temps de bien exposer ses ressentis).

Il est donc important d'organiser des entretiens, mais il est surtout primordial de pouvoir être à l'écoute et disponible pour les élèves à n'importe quel moment. Comme nous l'avons dit précédemment, une agressivité est toujours preuve d'un mal-être et il est de notre devoir, en tant que professeurs, de « prendre en compte la diversité des élèves » et de « déceler les signes du décrochage scolaire afin d'en prévenir les situations difficiles », comme il est précisé dans la compétence P4[36]. Ici encore, la valorisation à chaque participation s'est montrée nécessaire

[36] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066>

pour que A. reprenne confiance en elle, tout comme la solliciter même lorsqu'elle ne levait pas la main lui a permis de se sentir utile et intégrée au groupe-classe. « Pour être capable de s'intéresser à un objet, l'enfant a d'abord besoin d'être reconnu comme un sujet »[37]. La sollicitation non seulement de A. mais d'autres élèves, qu'ils soient timides ou en difficulté, est primordiale pour permettre à l'individu de se sentir utile au groupe et ainsi de s'y intégrer. Bien que certains n'osent au début pas répondre (« Je sais pas parler anglais, moi » entendu à maintes reprises), je n'ai jamais hésité à interroger un élève et n'ai jamais abandonné face au refus parfois frontal que certains m'ont opposé.

B) Harmoniser le groupe pour permettre son épanouissement via des projets communs et différentes stratégies

Les stratégies mises en place pour soigner le groupe-classe de toutes ses lésions ont été de différentes natures : spatiales, pédagogiques et didactiques.

- La première d'entre elle a été d'établir un plan de classe.

Cette stratégie peut paraître anodine mais a permis de rapprocher certains élèves très différents à tous niveaux, et ce de manière spatiale et relationnelle. J'ai donc réalisé un plan de classe dans lequel filles et garçons étaient mélangés, de même que les élèves de faible et de bon niveau, de classes sociales différentes. La salle étant trop petite et utilisée par d'autres professeurs, je n'ai pas pu disposer les tables en U ou en îlots. Toutefois le dispositif du plan de classe, en plus d'aider les élèves à mieux se connaître, m'a également permis de développer un système de tutorat : j'ai placé les élèves ayant un bon niveau à côté d'élèves plus en difficultés. Cela a donc permis à des élèves qui à priori ne se fréquentaient pas de se connaître davantage, mais aussi de mettre en place un système d'entraide.

De plus, je prends soin de me déplacer dans la classe tout au long de chaque séance. En demeurant devant le tableau, je peux capter l'attention du groupe-classe en entier, mais mes déplacements assurent une autorité partout dans la classe et neutralisent ainsi les incivilités tout en donnant de l'importance à tous les élèves, même ceux assis au fond. Le mouvement stimule les élèves et cette stimulation aide le groupe-classe à s'intéresser davantage à l'activité proposée et m'a aidée à m'imposer en tant qu'enseignante. L'instauration d'une certaine gestuelle et l'utilisation à répétition de modulations de voix ont

[37] DELANNOY, CECILE, *La motivation*, Hachette Education, 1997, p. 23.

aussi permis au groupe-classe de se consolider : partager des codes et des règles communes ainsi qu'une figure d'autorité a participé à une plus grande cohésion du groupe classe.

- Ma deuxième initiative a été de monter deux tâches finales en groupe.

La première a fait suite à une séquence sur le cinéma dans laquelle les élèves ont découvert le vocabulaire du film set, ont appris à décrire/poser des questions sur la vie d'une personne et à comprendre/écrire une critique de film. La tâche finale était la suivante : « Elect the most tempting film ! ». Par groupe de 4, les élèves devaient faire des recherches sur un film imposé (6 films différents par classe) (Annexes 6 et 7), et en faire la critique suivant un mélange des différentes critiques qu'ils avaient pu trouver sur trois sites imposés (ImdB, Wiki UK et Rotten Tomatoes). Chacun des élèves avait un rôle bien défini dans le groupe : il y avait un secrétaire, un chercheur, un relecteur et un porte-parole. A la fin de la tâche, chaque élève devait voter (via un logiciel appelé Tricider) pour la présentation qu'il avait préférée.
J'avais déjà pu constater les amitiés et inimitiés entre les élèves, et j'ai donc choisi de constituer moi-même les groupes de travail en mettant ensemble des élèves qui ne s'entendaient pas ou n'avaient pas pour habitude de se parler.

La seconde tâche finale mise en place venait clôturer une séquence intitulée *Teasing and Fighting*, dans laquelle les élèves ont pu découvrir des disputes/désaccords célèbres (tels que celui des familles dans *Romeo and Juliet*) et expliquer les raisons d'un désaccord ou d'une réconciliation. Leur tâche finale a été la suivante: "Create a poster explaining what we could do to fight incivilities in school". (Annexe 8) Le système a été le même : constitution de groupes préalable en mélangeant tous « types » d'élèves. La réalisation d'un projet commun était le seul moyen d'arriver à créer une coopération entre ces élèves.
Ce projet a eu pour but de donner du sens à la présence au collège des élèves et à leur coopération, comme a pu le faire le projet mené par Sophie Michaux et Gaëlle Brodhag dans leur propre établissement : « les élèves ont pu se poser des questions, ont donné du sens à leur présence au collège. « Devenir collégien » est dès lors apparu comme une vraie « mue », un passage symbolique important. »[38] La visée première était donc ici de resserrer les liens entre

[38] MICHAUX SOPHIE, BRODHAG GAELLE, Des projets pour donner du sens à la présence au collège, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°475, mars 2018, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-projets-pour-donner-du-sens-a-la-presence-au-college>

les élèves de la classe et de les rapprocher dans une perspective commune, celle de comprendre pleinement leur venue en classe et leur rôle de collégiens.

- La troisième problématique se posant au sein du groupe classe était le harcèlement et les moqueries constantes entre filles et garçons.

Dans un questionnaire qui leur a été distribué au début du deuxième trimestre, ils ont été environ 70% à avouer qu'ils se sentaient « moyennement » voire « pas du tout » à l'aise lorsqu'ils participaient à l'oral, et 8 d'entre eux ont même précisé qu'ils étaient en réalité effrayés par les remarques que pouvaient émettre les autres élèves de la classe lors de ce passage à l'oral.

J'ai tout d'abord essayé de contrer ces incivilités par la méthode répressive : réprimandes, mots dans le carnet de correspondance… mais leur nombre ne diminuait pas pour autant. Je me suis alors aperçue que la plupart d'entre eux ne comprenaient même pas l'importance et l'impact que certaines de leurs moqueries pouvaient avoir sur leur destinataire.

J'ai donc pour cela créé de toutes pièces une mini-séquence autour du thème du harcèlement scolaire et du cyber-bullying. J'ai utilisé pour cela plusieurs supports : un texte, une vidéo ainsi qu'un support pictural (Annexe 9). Le premier texte était un article expliquant les différentes formes que peut prendre le harcèlement à l'école et les moyens de l'éviter. Il servait à introduire la séquence et à montrer aux élèves que ce qu'ils peuvent parfois considérer comme une blague peut se révéler être une vraie blessure pour la victime. Le second document (vidéo) montrait un adolescent victime de harcèlement sur les réseaux sociaux de la part de ses camarades de classe. Dans la vidéo, les mots finissent par laisser place à des hématomes et du sang coulant sur le visage du jeune garçon. Le but était ici de montrer la dangerosité des réseaux sociaux si ces derniers sont utilisés à mauvais escient. Enfin, l'image, postée en annexe, représentait une victime agenouillée poussée du pied par son agresseur qui est lui debout. Les deux silhouettes sont en réalité mises en forme par un assemblage de mots tels que « bullying », « violent », « popular » pour l'agresseur, et « target », « innocent » ou encore « pain » pour la victime. La légende de cette image est « It isn't big to make others feel small ». Cette dernière venait résumer ce qui avait été dit auparavant et a donc été l'occasion d'un recap et d'une vérification des acquis, mais a aussi amené les élèves vers le message implicite du poster.

Ces trois séances se sont clôturées par un débat guidé : « Why do you think bullies bully people ? ». J'ai choisi de couper ce débat en deux parties : les 2/3 ont été réalisés en

anglais, et le dernier tiers a été fait en langue française. J'ai voulu saisir l'occasion de la prise de conscience des élèves pour qu'ils puissent parler à cœur ouvert sans aucune barrière de langue. Je donnais la parole à un élève, puis à un autre qui lui répondait, et ainsi de suite. Cette séance a vraiment été un moment d'échange entre les élèves et les a aidés à se comprendre les uns les autres. Certains ont même voulu partager leurs expériences personnelles et leurs sentiments par rapport à ce qui avait pu leur arriver. De plus, la mise en voix par certains du fait que se moquer de quelqu'un ne rendait pas le « bourreau » plus populaire mais au contraire moins aimable a fait prendre conscience à d'autres que la manière dont ils pouvaient parfois traiter leurs camarades n'était pas adéquate. Les remarques fusant entre les filles et les garçons ont également pu être évoquées et débattues. Tous se sont accordés pour dire que chacun d'entre eux avait au moins une fois, au cours de sa vie, été victime de moquerie ou de harcèlement.

Il serait toutefois utopiste de croire que cette mini-séquence a mis un terme à toutes les moqueries. Il faut toujours être vigilant et lutter contre les différentes discriminations ou brimades qui peuvent fuser entre les élèves. La sanction n'est pas la seule bonne solution. Une explication sera souvent plus utile et bénéfique qu'une sanction. Mettre l'élève face à ses responsabilités et ses devoirs, c'est aussi lui faire comprendre l'impact de ses mots lorsque c'est nécessaire.

Enfin, je n'ai jamais fait aucune différence entre filles et garçons au cours de mes séquences. Ces dernières n'ont jamais été tournées vers un genre plus que l'autre. J'ai toujours veillé à encourager autant les garçons que les filles, qu'il s'agisse d'encouragements verbaux vus précédemment, de commentaires sur les évaluations ou de « mérites » dans le carnet de correspondance.

Découvrons maintenant les résultats des stratégies mises en œuvre dans l'optique d'une harmonisation du groupe classe et d'un développement de vivre-ensemble au sein de la classe.

III) Résultats obtenus suite aux recueils de données et limites des stratégies mises en place.

A) De l'importance du sentiment de « sécurité » chez l'élève

➢ Le système de valorisation et d'encouragement mis en place tout au long des séances s'est révélé très bénéfique pour la majorité des élèves. L'une des questions posées aux élèves de manière anonyme était « Pensez-vous que le professeur a une attitude assez encourageante envers les élèves ? ». 85% des réponses se sont révélées positives, et certains ont même précisé que cette attitude et ces valorisations constantes les aidaient beaucoup à prendre confiance en eux et leur donnaient envie de participer davantage.

Durant une entrevue individuelle, Y., un élève qui avait de grosses difficultés au début de l'année et ne participait quasiment jamais, m'a confié que ces encouragements lui avaient redonné confiance en lui et l'avaient motivé à travailler davantage en anglais, matière dans laquelle il avait baissé les bras dès la 6ème. Plus je l'encourageais, plus il avait envie de me prouver qu'il pouvait avoir de bonnes notes, plus il participait et travaillait sérieusement. C'est dans ce genre de situation que l'on comprend que les collégiens, qui ne sont encore que des jeunes adolescents, fonctionnent beaucoup à ce qu'on appelle « l'affect » :

La qualité d'écoute ne vient pas simplement d'une disponibilité temporaire et d'un espace de parole pour l'élève, elle est d'abord issue de la sécurité affective que soutient la reconnaissance de l'adolescent comme personne, avec ses pensées et également ses sentiments[39].

➢ Il faut cependant rester vigilant et maintenir son statut de professeur : une figure d'autorité de bon aloi est primordiale pour les élèves afin d'instaurer et de maintenir une ambiance de classe pérenne. Le professeur ne doit pas être « ami » des élèves : il doit être bienveillant tout en faisant preuve d'autorité si nécessaire. Cette autorité (prise dans le sens de « l'ensemble de qualités par lesquelles quelqu'un impose à autrui sa personnalité, ascendant grâce auquel [il] se fait respecter, obéir , écouter », contrairement à l'autoritarisme, qui est une « conception autoritaire du pouvoir »[40]) permet de fixer un cadre au cours d'anglais, ce dont les élèves ont grandement besoin pour savoir ce qui est attendu d'eux et pour connaître leurs droits et leurs devoirs en tant que collégiens.

[39] VIRAT MAËL, Vers une conception de l'élève-sujet :la relation enseignant-élève en dispositif relais, *Education et Socialisation*, septembre 2014, <http://journals.openedition.org/edso/1010>
[40] DICTIONNAIRE LAROUSSE, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autoritarisme/6837>

- Beaucoup d'entre eux se portent désormais volontaires pour des tâches qui les ennuyaient au début : participer au rituel de début de classe (dire la date, l'écrire au tableau, faire l'appel, rappeler les devoirs ou encore faire le « recap » de début de séance) est désormais comme un automatisme pour les élèves. Cet aspect « rituel » les rassure et même les élèves en difficulté prennent plaisir à y participer et à en être acteurs. C'est, pour certains, un simple automatisme, mais une véritable victoire d'inclusion dans le cours d'anglais pour d'autres. Ces mini-victoires sont autant d'atouts permettant de créer un cercle, mais cette fois vertueux. Plus l'élève se sent en sécurité et plus il va participer, plus il va participer plus il va être valorisé et encouragé à participer à nouveau, et ainsi de suite.

La prise de parole et la communication étant les clés de voûte du cours d'anglais, les rituels peuvent, pour certains, être un tremplin vers la réussite. Attention cependant à ne pas tomber dans l'écueil de la surutilisation de ces rituels : ils peuvent se montrer rassurants mais leur automatisme peut, à long terme, devenir une niche trop accueillante pour les élèves. En effet, le rituel de classe peut vite devenir mécanique s'il reste le même toute l'année : les rituels doivent évoluer et être en cohésion avec les apprentissages. « Tout en maintenant un cadre rassurant, on veille à préserver dans la durée l'authenticité de cet échange initial : on évite de proposer un schéma figé ; on met à profit les opportunités offertes par la situation du jour. »[41] J'ai donc commencé, en début d'année, par animer les rituels de début de classe moi-même. Je les ai ensuite fait animer par des volontaires, et ai enfin veillé à diversifier ces rituels tout au long de l'année pour que mes classes continuent à produire. (3 questions de début de cours, activité *Show and Tell*, *Un mot par jour*…)

- Etre attentif à la sphère personnelle des élèves s'est aussi révélé très bénéfique. Une fois de plus, le fait de pouvoir parler de leurs pays d'origine est quelque chose qui leur a permis de se sentir inclus dans une classe qui , rappelons-le, était constituée de pas moins de 10 origines différentes (qui sont, pour certaines, culturellement très éloignées) et de pouvoir partager leurs cultures ou leurs goûts avec leurs camarades.

L'activité « Show and Tell » a été l'occasion pour 6 élèves de présenter leur pays et ses coutumes, en s'ouvrant ainsi aux Autres de la classe. Cette activité était un vrai moment de partage : j'avais imposé aux élèves-spectateurs de préparer, chacun, au moins une question

[41] ACADEMIE DE GRENOBLE, Les rituels en classe d'anglais, p.1, <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/langues-vivantes74/IMG/pdf/rituelsenclasselve.pdf>

pour la fin de la présentation. Ainsi, certains demandaient des précisions sur les points qu'ils n'avaient pas compris, permettant à leur interlocuteur de préciser sa pensée et de développer ses arguments. Nous avons tous pu, moi y compris, découvrir des cultures que nous ne connaissions pas, et ainsi faire mieux connaissance avec l'auteur de chaque exposé.
65% des élèves, lors d'un questionnaire, ont affirmé que cette activité de début de séance leur avait permis d'apprendre à mieux connaître certains de leurs camarades et de découvrir de nouvelles choses. Une fois de plus, chaque élève a pu apprendre à davantage comprendre et découvrir ses camarades et a pu s'épanouir en partageant avec eux des segments de sa sphère personnelle.

- Quelquefois cependant, le groupe était encore trop impressionnant pour que

tous puissent s'ouvrir directement. Après avoir constaté cela, j'ai pris quelques élèves en entretiens individuels, comme cela a été précédemment évoqué. Sur 50 élèves de 4ème, 8 ont demandé à avoir ces entretiens personnels. Ces derniers se sont révélés bénéfiques pour chacun, non seulement au niveau de l'apprentissage comme nous l'avons vu, mais également au niveau de leur insertion dans le groupe-classe. Selon eux, le fait de pouvoir parler (sans barrière de la langue) de ses difficultés qu'elles soient d'ordre linguistique ou relationnelle, avec un professeur et sans la pression du groupe-classe, s'est révélé être une véritable valeur ajoutée à leur bien-être en cours d'anglais. « Je n'ose pas demander devant les autres car je n'ai pas envie qu'on se moque de moi » / « j'aimerais bien changer de place mais je n'ose pas demander devant tout le monde car je n'ai pas envie de vexer mon voisin » sont autant de propos entendus durant ces entretiens et que les élèves n'auraient pas eu le courage de dire face au groupe-classe. Ces entrevues m'ont permis de répondre à des besoins dont je n'aurais jamais eu connaissance si je ne les avais pas proposées. Les élèves se sont sentis plus en confiance avec moi mais aussi dans la classe car ils avaient acquis des notions qui les dépassaient autrefois, ce qui a contribué à apaiser certaines tensions et à améliorer l'ambiance du groupe-classe.

- Les recaps et les conceptualisations ont également été de précieux outils.

Les questionnaires distribués m'ont permis d'ajuster certains paramètres de mes conceptualisations pour les rendre plus efficaces et plus utiles pour les élèves. Ceux rencontrant des difficultés ont ainsi pu continuer à suivre les cours sans se retrouver perdus chez eux en ne comprenant pas la leçon qu'ils avaient écrite dans leur cahier. Les

conceptualisations se font bien évidemment en français, pour que la barrière de la langue n'entrave en rien l'accès au sens, au moins en ce qui concerne les points de grammaire que je ne peux pas mimer ou faire deviner, contrairement à ce que je pratiquais pour l'accès au sens d'un support. Cette conceptualisation était aussi l'occasion de faire un point sur les acquis et les besoins des élèves, nouvelle parade à un quelconque décrochage. Encore une fois, éviter le décrochage, c'est avant tout mettre en sécurité l'élève et optimiser son bien-être et le bien-être au sein du groupe-classe.

- Les bilans d'évaluation (Annexe 5) ont rencontré un franc succès auprès des élèves.

Je les établissais moi-même en début d'année, mais ai finalement trouvé plus judicieux de les établir avec les élèves. Ils se retrouvaient ainsi acteurs de leurs propres apprentissages et devaient collaborer pour créer un outil qui leur serait utile pour réviser les notions abordées. Dans une moindre mesure que les tâches finales effectuées en groupe, ces fiches d'évaluation créées par tout le groupe-classe ont été des projets communs et collaboratifs permettant au groupe d'atteindre un objectif et donc de s'épanouir. Le fait de pouvoir rebrasser la séquence entière sans être évalués leur a permis de réaliser cet exercice en toute confiance. Chaque bilan était constitué de deux parties : « Ce que je sais faire »/ et « Les outils dont j'ai besoin pour y parvenir ». Dans les questionnaires individuels distribués, les élèves ont été 90% à affirmer que ces bilans d'évaluation leur étaient vraiment d'une aide précieuse. Ils l'ont également été pour moi, puisque la construction de ces bilans était une façon supplémentaire de m'assurer de leurs acquis et de leurs besoins en fin de séquence. Sans s'en apercevoir, ils travaillaient donc ensemble dans un même objectif.

Enfin, le cas de A., que j'ai évoqué dans ma seconde partie, s'est révélé plus compliqué à gérer. J'ai eu d'autres entretiens avec elle, je la complimentais à la fin des séances dans lesquelles elle s'était montrée particulièrement impliquée. Mais son implication et sa volonté se sont montrées fragiles tout au long de l'année. Sa vie personnelle prenait sûrement le dessus sur sa vie scolaire et certaines séances ont été très laborieuses avec elle : refus de travailler, de sortir ses affaires, d'écrire ne serait-ce qu'un mot sur ses évaluations… Je n'ai pas réussi à l'impliquer totalement dans le cours d'anglais et à optimiser son expérience du vivre-ensemble au sein de la classe. Certains de mes encouragements ont porté leurs fruits, puisqu'elle a réussi à obtenir 16.5/20 lors d'une évaluation, pour cependant mieux chuter et ne fournir aucun travail par la suite. Son comportement et son sérieux sont restés en

dents de scie tout au long de l'année. Même un rendez-vous individuel avec sa mère n'a eu aucune influence sur l'implication d'A. dans le groupe-classe. Ce n'est pourtant pas une raison pour baisser les bras : je continue à suivre de près son travail en classe et à essayer de l'encourager à chaque fois qu'elle prend la parole ou se porte volontaire pour un quelconque rituel de cours. Arrêter de l'encourager ou ne plus lui porter d'attention serait l'entraîner vers un total abandon du cours d'anglais, et peut-être même un désinvestissement dans sa vie d'élève en général. Continuer à la solliciter lui montre qu'elle a toujours un rôle à tenir en tant qu'élève, et toujours sa place au sein du groupe-classe et au sein du collège en général.

- C'est notamment avec elle que j'ai commencé à mettre en œuvre les « contrats » avec les élèves. J'ai aussi passé ces « contrats » avec d'autres élèves dont le comportement ou le travail étaient problématiques à certaines périodes de l'année. La notion de contrat est une chose à laquelle ils sont très sensibles : cela les responsabilise et les valorise. « En reconnaissant aux jeunes le pouvoir d'agir au quotidien pour améliorer leurs outils et leurs conditions de travail, on favorise l'acquisition de compétences dites *transversales* – méthodologiques, sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise – qui ont tant d'importance pour préparer les jeunes à trouver leur place dans la société et dans le monde du travail »[42]. Qu'un adulte puisse leur faire confiance et les traiter comme un pair est une chose à laquelle ils ne sont pas habitués et qui les fait grandir. Parfois, je concrétisais même ce pacte par une poignée de main physique. Jamais un des élèves avec qui j'ai fait cela n'est venu briser son engagement. La poignée de main rend les choses très concrètes et les fait grandir intérieurement. Le fait que je puisse leur faire confiance les flatte dans un sens, et ils n'aiment pas décevoir la personne qui croit en eux.

B) Des objectifs communs pour fortifier le groupe

- La mise en place d'un plan de classe a eu un résultat positif mais son élaboration fut complexe. Il est nécessaire, dans une classe d'élèves turbulents, que l'enseignant établisse lui-même un plan de classe, ne serait-ce que pour affirmer son autorité. Cependant, il m'a semblé aussi important d'en changer plusieurs fois dans l'année. Au

[42] NOUVELOUT-GUEROULT MARIE-ODILE, L'élève, acteur de changement de l'organisation quotidienne du lycée, *Pour*, n°198, p.226, 2008.

fil des semaines, même les élèves qui ne se connaissaient pas au début de l'année ont tissé des liens d'amitié et ont fini par avoir des échanges. Il ne faut pas hésiter à renouveler le plan de classe, pourquoi pas après chaque période de vacances. Cela permet aux élèves de découvrir plusieurs camarades tout au long de l'année, mais également à l'enseignant de neutraliser toute source potentielle de bavardages. De plus, les élèves en difficulté étant plus nombreux que les élèves de bon niveau, ce renouvellement a permis de changer plusieurs fois les acteurs du système de tutorat instauré entre les élèves. Cela a favorisé un partage des tâches et un travail collaboratif important au sein des deux classes de 4ème, mais a aussi évité que des élèves en difficulté ne soient pas tutorés durant ces 10 mois de cours.

- Comme je l'ai dit précédemment, la mini-séquence sur le harcèlement a sensibilisé quelques élèves, mais n'a pas complètement neutralisé les moqueries ni le harcèlement entre filles et garçons. Une des élèves, que l'on nommera F., se moquait sans cesse de ses camarades (notamment les garçons), à tel point que l'un d'entre eux a fini le cours d'anglais en pleurant. Il est même arrivé qu'elle se batte pendant les cours d'autres disciplines avec des garçons de la classe. Les brimades étaient d'ordre physique mais aussi moral. La mini-séquence n'a eu aucun effet sur elle. Elle a même subi le courroux de ses camarades durant le débat de fin de séquence en affirmant que se moquer des autres et les rabaisser la faisait se sentir mieux et plus populaire. Lorsqu'elle a fait pleurer l'un de ses camarades, j'ai choisi de la prendre à part à la fin de la séance suivante. Je lui ai expliqué en quoi son attitude était inacceptable en essayant de la mettre à la place de la victime. Bien que j'ai dû répéter cela à deux reprises, j'ai noté une nette amélioration dans son comportement : petit à petit, elle ne se moquait plus de ses camarades et était volontaire pour participer au rituel de début de cours, alors qu'elle n'écrivait même pas un mot dans ses évaluations de début d'année. Je pense que le fait de dialoguer avec elle sans la présence d'autres élèves aux alentours (devant qui elle se devait de tenir une « réputation », comme elle aimait à le dire) et de lui expliquer les choses calmement sans aucune forme de conflit ou d'agression était quelque chose de nouveau pour elle. J'ai eu l'impression d'avoir réussi à gagner sa confiance à la fin, et je lui ai également donné la mienne lors de certains rituels de cours. Ce « contrat » entre nous a été l'un des éléments déclencheurs qui m'a fait découvrir une toute autre élève. Malheureusement, elle a été exclue définitivement de l'établissement au mois de janvier à cause du harcèlement et de ses bagarres permanentes avec des camarades masculins dans d'autres disciplines. J'aurais

aimé pouvoir garder cette élève plus longtemps, pour voir jusqu'où le dialogue et l'explication pouvaient porter leurs fruits sur une élève qui semblait totalement étrangère à la notion de vivre-ensemble au début de l'année.

- Enfin, la stratégie qui s'est avérée la plus bénéfique en matière d'harmonisation du groupe-classe a été l'élaboration des deux tâches finales.

Je pensais déjà mettre en place ce genre d'activités qui sont venues répondre à un besoin des élèves. En effet, environ 60% des élèves de chaque classe étaient favorables au travail en groupe puisqu'ils pensaient que cela serait un moyen de régler les tensions qui existaient entre eux (Annexe 10). Après avoir effectué ces tâches (et notamment la deuxième, qui visait à créer un poster pour trouver des solutions pour lutter contre les incivilités en classe), 80% des élèves ont jugé pertinents ces travaux qui avaient participé à améliorer l'ambiance de la classe au sein du cours d'anglais. Le fait de collaborer et de viser un objectif final a tout d'abord été un élément déclencheur pour les élèves : « on voit donc ce qui caractérise ici un objectif, c'est que son acquisition est en elle-même absolument invisible et que l'on peut simplement inférer de celle-ci à travers des comportements, des exercices ou des tâches. »[43] Cette définition de l'objectif est tout à fait applicable à la tâche finale du poster : les élèves y ont non seulement validé des acquis, mais également développé des savoir-être et une conscience citoyenne et collégienne qui les ont aidés à comprendre leur rôle au collège. Ils n'étaient plus seulement spectateurs mais également acteurs dans la vie sociale du collège. Atteindre cet objectif a aidé à la collaboration et donc à la bonne entente au sein de chaque groupe. Bien que certains, au début de l'activité, aient eu du mal à s'entendre, la réalisation de cet objectif (qui était également évalué) a favorisé un effort d'entente dans tous les groupes. Le fait que chaque élève soit responsable d'une « fonction » bien définie au sein de ce groupe était également importante : chacun s'est senti utile, sans se mettre en retrait ou se sentir exclu du groupe. La part d'individualité de chacun a été respectée même au sein du groupe. Là encore, cela me permet d'affirmer que le vivre-ensemble au sein d'un groupe n'est possible que lorsque l'individu s'y sent personnellement épanoui.

[43] MEIRIEU PHILIPPE, *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?,* <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourqoiletdgde.pdf>

Conclusion

L'art de vivre ensemble à l'intérieur du cours d'anglais au collège peut donc être motivé par plusieurs stratégies et activités.

La posture de l'enseignant est l'un des éléments-clé de réussite. En effet, il faut arriver à mettre en confiance chaque élève et lui faire comprendre son rôle, ses droits et ses devoirs en tant qu'élève au sein du collège. La compréhension de ce rôle lui donnera une assurance avec laquelle il sera capable de s'intégrer au groupe et d'en comprendre les codes. Encourager et valoriser les élèves, dialoguer avec eux pour leur faire comprendre des enjeux et des savoir-être transférables à leurs futures vies de citoyens, prendre en compte l'influence de leur vie privée sur leur vie scolaire en mettant en place des stratégies favorisant la mémorisation, leur expliquer les rouages de la vie en société… Toute cette partie « humaine » est primordiale si l'on veut arriver à intéresser l'individu pour qu'il s'intéresse lui-même au groupe.

Une pédagogie adaptée favorise l'harmonie du groupe et l'épanouissement de chacun doit être mis en place. Les travaux de groupe et les sensibilisations sur des sujets importants (surtout à cet âge-là) à travers le prisme du cours d'anglais et du monde anglophone sont tout aussi possibles et importants. Qu'il s'agisse de harcèlement, de différentes cultures ou d'expériences personnelles sur tel ou tel sujet, le cours d'anglais a cet avantage d'être basé sur la communication : « L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. »[44]

Le cours d'anglais, propice à la communication et à l'épanouissement de l'individu au sein d'un groupe, est donc un parfait lieu de développement des valeurs républicaines, permettant aux élèves d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui seront donc une des clés de leur insertion dans leur vie de citoyen.

Je continuerai ma réflexion sur la gestion de classe et comment transmettre l'art du vivre-ensemble à mes élèves. La question de la responsabilisation de l'élève et des stratégies à mettre en place pour qu'il se sente vraiment acteur de l'école est une question très intéressante sur laquelle j'aurais aimé me pencher davantage dans ce mémoire et que je vais continuer à

[44] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Les langues vivantes étrangères à l'école, au collège et au lycée*, février 2018, <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>

explorer tout au long de ma carrière. La découverte d'autres cultures, inhérente au cours d'anglais, est un terrain propice à ce genre de développement de compétence et pourrait aider d'autres élèves à trouver non seulement leur place dans le groupe-classe, mais au sein de l'Ecole elle-même.

ANNEXES

ANNEXE 1 – Questionnaire rempli par une élève

Au niveau individuel

1. Diriez-vous que vous êtes bien intégré au sein de votre classe ?

☒ Oui ☐ Moyennement, cela dépend des personnes avec qui je suis ☐ Non

2. Faites-vous partie d'une activité au sein de l'établissement ? Précisez

☐ Oui..... ☒ Non

3. Comment jugez-vous vos relations avec les professeurs ? Précisez

☐ Très bonnes ☐ Moyennement bonnes ☒ Mauvaises

Je ne crois pas les aimer pas et c'est réciproque de leur coté

4. Durant le cours d'anglais, vous vous sentez...

☐ Je me sens à l'aise, je sens que je peux poser des questions ☐ Je pose des questions de temps en temps ☒ Tout va trop vite, je n'ose pas poser de questions

5. Pensez-vous que le professeur répond assez aux besoins de chacun ?

☐ Oui ☐ Moyennement ☒ Non

6. Si vous avez répondu non à la question précédente, qu'aimeriez-vous que le professeur mette en place dans le cours d'anglais pour vous aider ?

Je ne sais pas mais elle ne répond pas assez à nos besoin

7. Trouvez-vous que le professeur a une attitude assez encourageante envers les élèves ? Précisez

☐ Oui ☒ Non

ANNEXE 2 : Réponses aux questionnaires distribués

4. Ce que pourraient dire/en penser les autres vous empêche-t-il parfois de vous exprimer librement en classe ? Précisez

☐ Non, jamais ☐ Quelquefois, oui. ☒ Souvent/toujours

j'ai peur qu'il se moque

4. Ce que pourraient dire/en penser les autres vous empêche-t-il parfois de vous exprimer librement en classe ? Précisez

☐ Non, jamais ☒ Quelquefois, oui. ☐ Souvent/toujours

Car parce que je parle on se moque de moi

4. Ce que pourraient dire/en penser les autres vous empêche-t-il parfois de vous exprimer librement en classe ? Précisez

☐ Non, jamais ☒ Quelquefois, oui. ☐ Souvent/toujours

Parce que quelque fois j'ai l'impression qu'on va se moquer de moi

ANNEXE 3 : Questionnaire distribué aux élèves

Au niveau individuel

1. Diriez-vous que vous êtes bien intégré au sein de votre classe ?

☐ Oui ☐ Moyennement, cela dépend des personnes avec qui je suis ☐ Non

2. Faites-vous partie d'une activité au sein de l'établissement ? Précisez

☐ Oui..... ☐ Non

3. Comment jugez-vous vos relations avec les professeurs ? Précisez

☐ Très bonnes ☐ Moyennement bonnes ☐ Mauvaises

.....

4. Durant le cours d'anglais, vous vous sentez…

☐ Je me sens à l'aise, je sens que je peux poser des questions ☐ Je pose des questions de temps en temps ☐ Tout va trop vite, je n'ose pas poser de questions

5. Pensez-vous que le professeur répond assez aux besoins de chacun ?

☐ Oui ☐ Moyennement ☐ Non

6. Si vous avez répondu non à la question précédente, qu'aimeriez-vous que le professeur mette en place dans le cours d'anglais pour vous aider ?

.....

7. Trouvez-vous que le professeur a une attitude assez encourageante envers les élèves ? Précisez

☐ Oui ☐ Non

.....

8. Aimeriez-vous avoir des entretiens individuels avec le professeur pour discuter de ce qui va/ne va pas au sein du cours/de la classe ?

☐ Oui ☐ Non

.....

9. Avez-vous un dernier commentaire à faire sur le cours d'anglais ?

ANNEXE 4 – Fiche de révision établie après un entretien individuel

LE PRETERIT

➔ ***Le prétérit sert à raconter une action passée et terminée***

Pour les ***VERBES REGULIERS*** :

AFFIRMATIF : sujet + base verbale (à l'infinitif) + ED (ou juste D pour les verbes qui finissent déjà par un E comme *close* = *closed*) + complément = I liked this movie

NEGATIF : Sujet + DIDN'T (ou did not) + base verbale + complément = I didn't like this movie !

INTERROGATIF : DID + Sujet + base verbale + complement = Did you like this movie ?

Pour les ***VERBES IRREGULIERS*** :

IL FAUT LES APPRENDRE PAR COEUR !

AFFIRMATIF : sujet + forme prétérit du verbe irrégulier + complément = I ***ate*** chocolate yesterday.

NEGATIF : Sujet + DIDN'T (ou did not) + base verbale + complément = I didn't ***eat*** chocolate yesterday.

INTERROGATIF : DID + Sujet + base verbale + complement = Did you ***eat*** chocolate yesterday ?

➔ Nous avons déjà appris certains verbes irréguliers durant les cours. Cependant, si tu veux les revoir ou en apprendre un peu plus, ils sont disponibles pages 188 et 189 de ton manuel d'anglais.

Exercices :

- ..... (you/go) to London yesterday ?
- Yes, I ..... (take) the train yesterday and I ..... (arrive) at Waterloo Station. I ..... (meet) some old friends there. They ..... (be) happy to see me.
- What .....(you/visit) there ?
- I ..... (visit) the town with them. I even .....(see) Prince Charles ! I .....(go) to Buckingam Palace as well ! It .....(be) a wonderful trip !

ANNEXE 5 – Bilan d'évaluation

EVALUATION 4.

Ce que je sais faire :

- Poser des questions / répondre à des questions au prétérit
- Utiliser les pronoms personnels compléments
- Décrire la personnalité / l'apparence de quelqu'un
- Décrire un document iconographique en détail
- Parler du monde du cinéma

Ce dont j'ai besoin :

- Apprendre mes verbes irréguliers / la conjugaison régulière du prétérit
- Apprendre par cœur les pronoms personnels compléments
- Connaître la syntaxe d'une affirmation / négation / interrogation au prétérit
- Apprendre les adjectifs utilisés dans l'exercice sur Shake It Up !
- Apprendre les mots utilisés pour décrire les différentes parties d'une image
- Apprendre le vocabulaire du cinéma (mots-croisés)

ANNEXE 6 – Fiche de renseignement à remplir en préparation à la tâche finale

MOVIE CARD

ZOOTOPIA

Genre : ……

Release date : ……

Directed by : ……

Produced by : ……

Main characters :

……

Sum up :

……
……
……
……
……
……
……

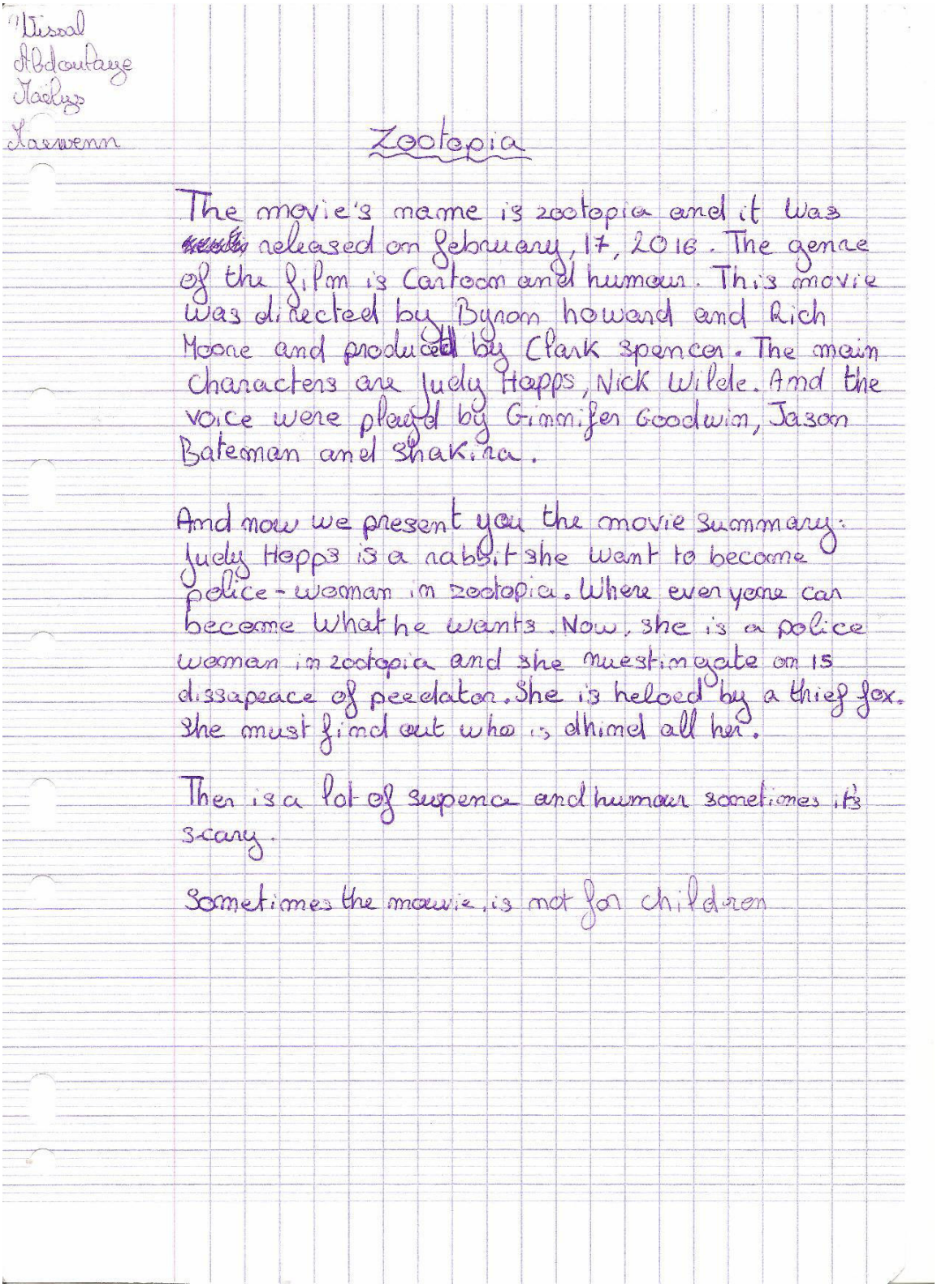
Search critics of the movie and find 3 positive adjectives.

……
……

Search critics of the movie and find 3 negative adjectives.

……
……

ANNEXE 7 : Trace écrite gardée par les élèves pour leur passage à l'oral de la tâche finale (séquence sur le cinéma)



Nissaal
Abdoulaye
Naelys
Laewenn

Zootopia

The movie's name is zootopia and it was released on February, 17, 2016. The genre of the film is Cartoon and humour. This movie was directed by Byron howard and Rich Moore and produced by Clark Spencer. The main characters are Judy Hopps, Nick Wilde. And the voice were played by Ginnifer Goodwin, Jason Bateman and Shakira.

And now we present you the movie summary: Judy Hopps is a rabbit she want to become police-woman in zootopia. Where everyone can become what he wants. Now, she is a police woman in zootopia and she must investigate on is dissapeace of peeclator. She is helped by a thief fox. She must find out who is behind all her.

Then is a lot of suspence and humour sometimes it's scary.

Sometimes the mauvie is not for children

ANNEXE 8 – Production d'un groupe pour la tâche finale "Create a poster explaining what we could do to fight incivilities in school"



ANNEXE 9 – Support iconographique utilisé pour la mini-séquence contre le harcèlement



BIBLIOGRAPHIE

ACADEMIE DE GRENOBLE, Les rituels en classe d'anglais, <*http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/langues-vivantes74/IMG/pdf/rituelsenclasselve.pdf*>

ACADEMIE DE NANTES, *Encourager et valoriser les élèves*, <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/86-livret-complet-lv_1478178573498-pdf>

CANARD ERWIN, (2017), REP/ZEP : c'est quoi, l'éducation prioritaire ?, *L'Étudiant*, <http://www.letudiant.fr/college/rep-zep-ca-veut-dire-quoi-etre-en-education-prioritaire.html>

CHARTIER CLAIRE, (2004), L'hostilité des ados, c'est de l'attachement, *L'Express*, <https://www.lexpress.fr/culture/livre/l-hostilite-des-ados-c-est-de-l-attachement_819646.html>

DE BEAUVOIR, SIMONE, (1949), *Le deuxième sexe, tome 1*, Gallimard, collection Idées N°152.

DELANNOY, CECILE, (1997), *La motivation*, Hachette Education.

DUCLOS, GERMAIN, *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant, L'estime de soi à la rescousse,* <https://www.aqisep.qc.ca/colloque/an2015/MB11/mb11.pdf>

DICTIONNAIRE LAROUSSE, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autoritarisme/6837>

GEETS CLAUDE, (2003), *La peur de la différence*, Pensée Plurielle, n°5.

GLASMAN DOMINIQUE, BESSON LESLIE, (2014), *Le travail des élèves en dehors de l'école*, Rapport du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, n°15.

PR JEAMMET PHILIPPE, (2008), Les contradictions de l'adolescence, *Études,* n°408.

LE BRETON DAVID, (2005), La scène adolescente : les signes d'identité, *Adolescence*, n°53.

MEIRIEU PHILIPPE, *Lutter contre « l'échec scolaire » : Pourquoi ? Comment ?*, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire.pdf>

MEIRIEU PHILIPPE, *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?,* <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourqoiletdgde.pdf>

MICHAUX SOPHIE, BRODHAG GAELLE, (2018), Des projets pour donner du sens à la présence au collège, *Les Cahiers Pédagogiques*, n°475

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2014), *Apprendre à Vivre Ensemble*, <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2018), *Les langues vivantes étrangères et régionales,* <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation,* <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066>

MOSCONI NICOLE, (2004), Effets et limites de la mixité scolaire*, Travail, Genre et Société*, n°11.

NOUVELOUT-GUEROULT MARIE-ODILE, (2018), L'élève, acteur de changement de l'organisation quotidienne du lycée, *Pour*, n°198.

PEZEU GENEVIEVE, (2011), Une histoire de la mixité, *Cahiers Pédagogiques*, n°487.

PRIOU NICOLE, GUYON ROGER, (2010), Cultures scolaires/Cultures des jeunes*, Cahiers Pédagogiques*, n°481.

TROUCHAUD MARIE-JEANNE, (2016), *La Violence à l'École*, Eyrolles Pratique.

RAYOU PATRICK, (2010), Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique, *Presses universitaires de Rennes*.

VIRAT MAËL, (2014), Vers une conception de l'élève-sujet :la relation enseignant-élève en dispositif relais, *Education et Socialisation*, <http://journals.openedition.org/edso/1010>

YELNIK CATHERINE, (2010) La régulation du groupe-classe, *Cahiers Pédagogiques*, n°481.