



HAL
open science

Développer l'interaction orale entre pairs en classe d'anglais : entre rôle de l'enseignant et travail de groupe

Manon Cruaud

► To cite this version:

Manon Cruaud. Développer l'interaction orale entre pairs en classe d'anglais : entre rôle de l'enseignant et travail de groupe. Education. 2018. dumas-01978435

HAL Id: dumas-01978435

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01978435>

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 Anglais

2^{ème} année

Développer l'interaction orale entre pairs en classe d'anglais: entre rôle de l'enseignant et travail de groupe.

Mots Clefs : Anglais – Interaction – Groupe - Posture enseignante – Méthode Jigsaw

Présenté par : CRUAUD Manon

Encadré par : MARICOT-MILLOT Cécile

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la rédaction de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Cécile MARICOT-MILLOT, formatrice au sein de l'ESPE de Paris, pour sa bienveillance, pour le temps qu'elle m'a accordé en tant que directrice de mémoire, ainsi que pour son regard professionnel sur la rédaction de celui-ci.

Je tiens aussi à remercier Mme Pascale MANOILOV, professeure à l'Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle pour ses nombreux conseils sur le travail de groupe lors de sa visite conseil du mois de janvier 2018. Ainsi que Mme Pauline BEAUPOIL-HOURDEL, docteure en linguistique et ATER à l'ESPE de Paris pour ses conseils et son aide sur le logiciel Excel 2007.

Je remercie également l'ensemble de l'équipe éducative du collège Blaise Pascal de Villemoisson-sur-Orge (91360) avec qui j'ai pu partager avec joie cette première année d'enseignement.

Enfin, pour son précieux soutien tout au long de l'année, j'adresse des remerciements particuliers à Mme Victoria RADIGUER-HANCHETT, enseignante d'anglais au collège Blaise Pascal de Villemoisson-sur-Orge (91360), qui m'a accompagnée en tant que tutrice académique et avec qui j'ai eu la chance d'échanger sur le métier d'enseignant, du point de vue personnel comme professionnel.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Cadre théorique	3
1.1 Détection de la difficulté et premiers essais de remédiations.....	3
1.2 Le rôle de l'enseignant dans la mise en place de l'interaction.	4
1.2.1 L'enseignant : un chef d'orchestre ?	4
1.2.2 La posture de l'enseignant : lien affectif et apprentissage.	9
1.3 Mise en place d'activités favorisant l'interaction.....	10
1.3.1 Choisir un type d'activité efficace.....	10
1.3.2 La méthode Jigsaw	11
1.3.3 Choix des groupes et place de l'affectif dans leur composition.....	13
2. Mise en application des expérimentations.	14
2.1 Profil des classes de 4 ^{ème} 4 et 4 ^{ème} 1 : leur rapport à l'interaction.	15
2.2 Choix des expérimentations et explications du déroulement de recueil de données.	15
3. Bilan réflexif sur les expérimentations	20
3.1 Bilan : de la théorie aux expérimentations.	20
3.1.1. Quelle place pour l'enseignant dans une classe qui travaille en groupe ?	20
3.1.2. Bilan des expérimentations de groupes.....	23
3.1.3. Retour réflexif des élèves sur leur travail de groupe.....	24
3.2 Pistes d'amélioration possibles.....	28
Conclusion	30
Références bibliographiques :	31
➔ Ouvrages.....	31
➔ Articles dans une revue.....	31
➔ Page sur internet	32
➔ Site internet.....	32
➔ Logiciel.....	32
Annexes	33

Introduction

Passionnée par les langues vivantes, j'ai toujours fait partie de ces élèves, qui n'ont pas besoin d'être sollicités pour interagir, participer, et s'investir au sein d'un groupe classe. Cela m'a permis de développer, au fil des années, l'envie de transmettre un savoir à mon tour, en devenant enseignante. J'ai donc rapidement orienté mes études vers ce domaine. Cette première année d'enseignement en tant que professeur stagiaire m'a quant à elle permis de découvrir la difficulté que peut parfois représenter le développement de l'interaction dans le cadre d'un cours de langue vivante, difficulté bien éloignée de la vision que j'en avais moi-même en tant qu'apprenante. En effet, comme l'indique Francine CICUREL, « un enseignant entre dans une classe avec un passé, une expérience et des doctrines personnelles sur l'enseignement ». ¹

J'ai souhaité que mon étude sur l'interaction en classe d'anglais soit centrée sur deux classes de quatrième (4^{ème}1 et 4^{ème}4), constituant ainsi un effectif de cinquante-sept élèves (dont un absentéiste régulier faisant l'objet d'un signalement pour décrochage scolaire auprès du rectorat, et un élève affecté en UPE2A² n'assistant pas à tous les cours). C'est au sein de ces deux groupes que j'ai dès le début de l'année, rencontré certaines difficultés pour mettre en place des activités favorisant l'interaction entre pairs. Difficultés, qui, bien qu'elles n'existaient pas réellement pour les collègues les plus expérimentés, étaient fréquentes pour certains. Les profils respectifs des deux classes ont été établis par le biais d'un *Google Form* soumis à mes collègues, afin de ne pas me baser sur ma seule et unique opinion. Ces résultats seront présentés dans cet écrit, ils permettent de qualifier les deux classes de groupes « agréables », mais aussi dans lesquels l'interaction reste à développer.

Dès le début de l'année scolaire, plusieurs constats m'ont amenée à m'intéresser à l'importance de cette difficulté à développer la compétence d'interaction orale chez les élèves : les élèves ne semblaient pas habitués à formuler des énoncés complets et ne s'écoutaient que très peu les uns les autres, la participation spontanée ne provenait que de quelques élèves, souvent les mêmes. J'avais tendance à parler ou répéter pour éviter le silence ou à guider les élèves de manière excessive, mon temps de parole était donc trop important. Il m'a aussi paru évident que les élèves n'osaient pas se parler en langue étrangère, pour preuve,

¹ CICUREL, F (2011) *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe.*- Introduction, page 15.

² UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants.

un élève de 4^{ème} m'a répondu «Madame, on se connaît depuis la maternelle, pourquoi on se parlerait anglais alors qu'on s'est toujours parlé français ?» lorsque je leur ai demandé hors-classe s'il y avait, à leurs yeux, une raison à ce manque d'interaction au sein du cours d'anglais. En effet, l'EPLE³ au sein duquel j'ai pu effectuer mon année de stage est situé au cœur d'une zone résidentielle d'une petite ville de banlieue parisienne. Une grande majorité des élèves vient de Villemoisson-sur-Orge (91360) et une minorité de Villiers-sur-Orge (91700). De nombreux élèves se côtoient donc déjà depuis des années lorsqu'ils entrent au collège, créant ainsi un esprit de communauté et un climat scolaire « quasi-familial » qui peut parfois être un avantage, mais, dans ce cas précis, aussi un inconvénient. Dans un premier temps, j'ai donc tenté de remédier à ce problème d'interaction par plusieurs tentatives, plus ou moins fructueuses, qui seront développées dans la première partie de mon écrit.

Ce sont toutes ses raisons qui m'ont ensuite amenée à souhaiter approfondir ma réflexion sur cette difficulté et en faire mon sujet de mémoire. J'ai choisi de centrer mon étude sur le développement de la prise de parole en interaction au sein de travaux de groupe. Je me suis interrogée plus précisément sur la manière dont la posture de l'enseignant peut influencer ce développement. En d'autres termes ; comment favoriser la mise en activité des élèves de façon efficace ? Quel type d'activités choisir ? Quel rôle l'enseignant tient-il dans l'organisation et le déroulement de ces activités ? L'enseignant doit-il rester *leader* au sein de la classe ? Doit-il agir comme un pair ? Comment peut-il s'effacer au profit de l'interaction entre élèves ?

³ EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement.

1. Cadre théorique

1.1 Détection de la difficulté et premiers essais de remédiations.

Lorsque j'ai pris conscience, peu de temps après le début de l'année scolaire, de ma difficulté à mettre en place des activités favorisant l'interaction, j'ai souhaité tenter d'y remédier assez rapidement. J'ai, par exemple, mis en place l'utilisation d'une fiche d'investissement par semaine: chaque vendredi, les élèves s'auto-évaluaient sur trois objectifs qui avaient été annoncés en début de semaine (annexe 1). Parmi ces trois objectifs, les élèves pouvaient par exemple retrouver « J'ai réagi au moins une fois dans la semaine à ce que dit un de mes camarades (*I agree / I disagree / I think you're wrong...*) ». Ce système a semblé motiver certains élèves, et ainsi favoriser l'interaction par leur investissement au sein de la classe, mais n'avait aucun effet sur d'autres. De plus, la correction que j'apportais à chaque auto-évaluation était un exercice relativement chronophage pour des résultats fluctuants.

Lors de ma préparation au concours du CAPES, je m'étais intéressée aux différentes dispositions de tables possibles dans une salle de classe. En me renseignant sur les avantages d'une disposition en îlots j'ai pu mesurer son utilité sur les travaux de groupes. Lors de la rentrée scolaire, j'ai découvert les différentes salles de classe dans lesquelles je ferai cours : partagées avec d'autres collègues, la disposition des tables « en double U » n'était pas modifiable sur le long-terme, et l'une des salles (photographie en annexe 2) ne permet pas, par sa superficie, de bien circuler autour des tables, quelque soit leur disposition. Ainsi, l'installation d'une salle en îlots afin de favoriser les travaux de groupes et la communication entre pairs restait à envisager de manière exceptionnelle et nécessitait une organisation aussi bien matérielle que temporelle.

L'une des méthodes de travaux de groupe sur lesquelles je m'étais renseignée au préalable, la méthode Jigsaw⁴, me semblait intéressante à expérimenter dès la détection du problème d'interaction. J'ai donc souhaité effectuer une séance d'essai en utilisant cette technique pédagogique, avec pour support une compréhension écrite : un article de journal était découpé en différentes parties faisant sens, chaque groupe étudiait une partie avant d'être réaménagé et d'échanger pour saisir l'intégral du document. Cette séance avait été préparée avec pour objectif de voir comment un type d'activité tel que celui-ci se mettait en place. Elle

⁴ Méthode d'enseignement développée par Elliot Aronson, psychologue américain, dans les années 1970. Souvent traduit par « classe en puzzle », le terme « méthode Jigsaw » sera retenu dans cet écrit.

a révélé plusieurs points intéressants qui m'ont poussée à poursuivre ma réflexion et mes lectures sur cette méthode en particulier. Tout d'abord, cette séance a globalement été une réussite pour une classe (4^{ème} 4) mais non pour l'autre (4^{ème} 1). A la fin de ces séances respectives, j'ai recueilli les différents avis des élèves sur leur investissement et leur manière de travailler ensemble, ceux-ci m'ont indiqué plusieurs éléments qui pourraient expliquer ce résultat : les 4^{ème} 4 ont l'habitude de travailler en groupes, une majorité des élèves de la classe étant latinistes, ils sont pour certains dans la même classe depuis leur année de sixième. Les 4^{ème} 1 quant à eux ont reconnu avoir manqué d'investissement, de concentration et de motivation. Néanmoins, un point positif s'est dégagé de cette ébauche d'expérimentation, car les élèves ont d'eux-mêmes établi le bilan suivi : « Quand on travaille en groupe comme ça, si on ne s'écoute pas ou qu'on ne s'aide pas on ne peut pas arriver au bout. »

J'ai donc choisi d'approfondir ma découverte de cette méthode, notamment par la lecture de l'ouvrage *Cooperation in the Classroom : The Jigsaw Method*⁵ grâce auquel j'ai décidé d'utiliser cette technique pédagogique comme expérimentation dans le cadre de ce mémoire, et dont la mise en place sera développée. Cette méthode, qui a pour but de favoriser les échanges au sein des groupes, remet bien entendu en question la place de l'enseignant dans la salle de classe, me poussant ainsi à orienter ma réflexion sur son rôle dans la mise en place d'activités favorisant le développement de prise de parole en interaction chez les élèves.

1.2 Le rôle de l'enseignant dans la mise en place de l'interaction.

1.2.1 L'enseignant : un chef d'orchestre ?

Depuis le début des années 2000 en Europe, une nouvelle perspective de l'enseignement des langues vivantes se dessine : l'élève est placé au centre de son apprentissage. Cette évolution, mise en avant par la rédaction du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*⁶, qui définit une base commune pour l'enseignement de toutes les langues vivantes au sein de la Communauté Européenne, promeut notamment le développement de la démarche actionnelle. En France, cette démarche a par la suite été placée au cœur du *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*, annoncé par le ministère de l'Education Nationale en 2005. C'est ainsi que depuis près de quinze ans, les programmes

⁵ ARONSON, E et PATNOE, S (mars 2011). *Cooperation in the Classroom: the Jigsaw Method*

⁶ Conseil de l'Europe, (2001). *CECRL Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues*.

scolaires, les progressions des manuels, ainsi que les préconisations du ministère évoluent, privilégiant une approche de l'apprentissage des langues vivantes qui permet au maximum aux élèves d'être non seulement des acteurs sociaux dans une communauté européenne, mais également les acteurs de leurs apprentissages. Cette nouvelle approche encouragerait l'enseignant à mettre en avant des situations d'apprentissage réelles, notamment par le biais de tâches finales, ou d'activités actionnelles par exemple. Ces situations d'apprentissages « réelles » se limiteraient donc à ce qu'il est possible de faire pour l'élève dans la situation présente, mais rejetteraient une dimension fictionnelle, favorisant par exemple la mise en place de jeux de rôles, or JULIE et PERROT prônent l'ouverture du champ des possibles en indiquant:

« Le cours d'anglais lui-même n'est-il pas, pour une grande part, fondé sur un espace fictionnel que l'usage de la langue cible impose ? C'est la spécificité de notre matière et il faut s'en rejouir plutôt que de s'en inquiéter. (...) Nous nous « évadons » de l'école pour apprendre ! »⁷

Francine CICUREL, professeure spécialisée dans la didactique des langues parle alors d' « instauration d'un contrat de fiction lorsqu'il y a nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue ».⁸ Cette vision de la perspective actionnelle amène ainsi à imaginer une infinité de situations possibles, permettant aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages et d'être placés au cœur de la classe de langue vivante. Cependant, donner la place centrale aux élèves soulève des questions sur la place que conserve l'enseignant.

Dans le même temps, de nouvelles approches pédagogiques se développent, telles que la « classe inversée ». Cette méthode qui vise à un renversement du schéma de « classe traditionnelle » modifie les rôles de chacun (élèves comme enseignant) dans la mise en place des apprentissages. Là, où, traditionnellement les élèves apprennent un savoir inculqué par le professeur au cours de la séance, puis appliquent à la maison ce qui a été vu en classe, le professeur devient un guide, une « personne ressource » pour les apprenants, qui travaillent sur le cours en amont chez eux, puis l'appliquent en classe. Selon le Réseau Canopé⁹, la classe inversée permet que « l'enseignant consacre son temps à accompagner les élèves sur

⁷ JULIE, K et PERROT, L (2008), *Enseigner l'anglais* - Chapitre 4, page 108.

⁸ CICUREL, F (2002) *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*, AILE (2005), page 3.

⁹ Réseau Canopé : Réseau de créations et d'accompagnement pédagogique.

des situations concrètes et à apporter des éclairages plus personnalisés »¹⁰, facilitant ainsi l'acquisition de connaissances et de compétences. Bien que cette méthode soit fortement sujette à controverse, elle reste un changement majeur en termes d'approche pédagogique qui se développe de plus en plus dans le système scolaire français.

Compte tenu de ces évolutions récentes il est légitime de s'interroger sur la place de l'enseignant dans la salle de classe. En effet, ces changements visent à un certain effacement de l'enseignant, ou du moins, à une modification de son rôle au sein du cours de langue vivante, qui permettrait de rendre l'élève plus acteur de son apprentissage. Cette révolution pédagogique renverse donc une tradition vivement critiquée par Kathleen JULIE et Laurent PERROT dans leur ouvrage *Enseigner l'anglais*, qui tirent la conclusion suivante sur la place des élèves au sein du système scolaire français:

« Conclusion attristante mais incontournable : le système scolaire actuel en France, et particulièrement celui du lycée, habitue les élèves à éviter de prendre la parole, à parler le moins et le plus doucement possible, à s'adresser au professeur plutôt qu'au groupe. »¹¹

Ces évolutions sont donc en contraste avec la tendance française qui consiste à ce que l'enseignant représente l'autorité, le savoir et soit au centre de l'attention, traditionnellement placé devant le tableau blanc : structure typique d'un cours frontal. Ainsi, il convient de redéfinir le rôle de l'enseignant, un rôle qui fasse de lui le « chef d'orchestre » de sa classe, comme le représentent métaphoriquement JULIE et PERROT:

« Le rôle du professeur est celui d'un chef d'orchestre. Il dirige pour que les autres produisent. Sa production à lui se situe en amont, dans la préparation de ses cours, et en aval, dans la correction et le recadrage. Pendant les cours, il amène ses musiciens à jouer. »¹²

Il est par conséquent nécessaire que l'enseignant trouve un équilibre dans cette posture. Il doit orchestrer le déroulement de ses cours, tout en laissant assez de place à ses élèves pour mettre en œuvre ce qui a été prévu et ainsi devenir les acteurs de leurs apprentissages. Nous pouvons notamment penser au temps de parole qu'il occupe au sein des cinquante-cinq minutes de cours: Laisse-t-il assez de place aux élèves et à leur interaction? Francine CICUREL indique

¹⁰ Réseau Canopé, *Youtube.com*, <https://www.youtube.com/watch?v=uLKmLLDrGyiw>

¹¹ JULIE, K et PERROT, L (2008), *Enseigner l'anglais* - Chapitre 2, page 40.

¹² Idem note de bas de page 11.

que « Dans le cas d'un cours de langue, l'alternance des tours de parole s'opère de façon régulière et bien souvent un tour de parole sur deux revient à l'enseignant. »¹³. Ainsi, la répartition de la parole entre les élèves et l'enseignant, constitue un élément majeur à prendre en compte pour développer l'interaction en classe. Comment l'interaction peut-elle être développée si la parole de l'enseignant occupe une part si importante du temps passé dans la salle de classe ? JULIE et PERROT affirment même que « moins le professeur parle, plus on l'écoute ». ¹⁴ La réduction du temps de parole de l'enseignant, communément appelé TTT¹⁵, semble donc indispensable pour favoriser la communication entre pairs. Ils distinguent également trois types de « réseaux de communication » au sein de la salle de classe, c'est-à-dire trois types d'interaction : « professeur → élève », « élève → élève », « élève → professeur ». Les échanges de types « élève → élève », représentant les interactions entre pairs, sont donc les plus recherchés dans la mise en place de travaux de groupe. Cela ne signifie pas pour autant que les échanges de types « professeur → élève » ou élève → professeur » soient à bannir de la salle de classe, en effet « Les ateliers sont des moments d'autonomie et de travail individuel réalisé grâce aux échanges entre les élèves et aux interventions de l'enseignant.e » ¹⁶ En se concentrant sur une classe japonaise, dans laquelle la rigueur, la discipline et le respect priment sur l'interaction et les échanges oraux entre pairs, James BURY, enseignant-chercheur, expose la nécessité pour l'enseignant de diminuer l'utilisation de questions en expliquant que :

« Les enseignants devraient considérer des alternatives aux questions, afin d'augmenter la production (l'*output*) des élèves dans la langue cible pour améliorer leur communication. »¹⁷

Plusieurs solutions sont apportées afin de limiter cet usage de questions n'entraînant qu'une réponse des élèves et donc des échanges de types « professeur → élève », « élève →

¹³ CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratique de classe* - Chapitre 1, page 33.

¹⁴ JULIE, K et PERROT, L (2008), *Enseigner l'anglais* - Chapitre 2, pages 40 - 41

¹⁵ Selon l'anglais *Teacher Talking Time*, fréquemment utilisé dans le domaine de la didactique.

¹⁶ REVERDY, C. (décembre 2016). *La coopération entre élèves, des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFE n°114 – page 7.

¹⁷ (traduit de l'anglais) BURY J, *Journal of Second Language Teaching and Research* – Volume 3 Issue 1 - Encouraging More Students Output: Alternatives to Questions – page 97.

professeur » : l'utilisation de la gestuelle, par exemple, ou encore la mise en place de travaux collaboratifs ne nécessitant pas les interrogations de l'enseignant.

Un certain effacement de l'enseignant serait donc nécessaire pour mettre en place des activités favorisant le développement de l'interaction orale entre pairs. Cependant, pour l'enseignant, mettre en place un travail de groupe, peut être synonyme de : prendre le risque de perdre le contrôle de sa classe, de ne plus se reconnaître dans son rôle. Dans *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?*, Christian STAQUET, formateur et auteur dans le domaine de la pédagogie, affirme même que « l'enseignant pourrait vivre cela comme s'il était dépossédé de son pouvoir du sens de sa mission, de la valeur même de son existence professionnelle »¹⁸. Afin de favoriser la coopération au sein des groupes, il rappelle même que « les élèves peuvent apprendre entre eux, sans l'« indispensable » contrôle de l'enseignant ».¹⁹ En effet, il est bien difficile d'imaginer une classe sans enseignant, cependant les approches pédagogiques actuelles visent à renforcer l'autonomie des élèves, prouvant par la même occasion que l'enseignant n'est pas toujours l'élément « indispensable » de la salle de classe. Ainsi, le temps libéré par les travaux de groupes peut permettre à l'enseignant de prendre du recul et d'adopter une attitude réflexive, dans la position d'un observateur, ce que j'ai pu expérimenter lors des différentes activités menées pour cette étude. Francine CICUREL nous explique toute la complexité qui s'impose alors à l'enseignant : Est-il vraiment « indispensable » ? Peut-il ou doit-il intervenir ?

« S'il laisse la conversation suivre son cours, il perd sa place d'interactant-expert, il n'accomplit plus son rôle d'enseignant (...) s'il intervient, il brise l'élan conversationnel et empêche le développement d'une compétence de communication. »²⁰

En résumé, lors de la mise en place de travaux de groupe, le rôle de l'enseignant est modifié, il n'est plus seulement là pour enseigner et gérer sa classe, mais aussi pour donner aux élèves les clefs de leur apprentissage. Celui qui représente alors le savoir, qui est, « l'interactant-expert » de la salle de classe doit s'effacer afin de laisser aux élèves le temps, l'espace et la voix nécessaire au développement de leur compétence à communiquer. Comme

¹⁸ STAQUET,C (2007) *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?*- Chapitre 5, page 86

¹⁹ Idem note de bas de page 18

²⁰ CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratique de classe*. – Chapitre 1, page 46

l'explique Christian STAQUET, « L'enseignant devient un passeur d'autonomie, un activateur de compétences »²¹, au risque même de se sentir dépossédé de son rôle initial.

1.2.2 La posture de l'enseignant : lien affectif et apprentissage.

Naturellement, la posture de l'enseignant dépend en partie de sa façon d'être en tant qu'individu, qui reste inhérente à la personnalité de chacun. Il est cependant utile de rappeler que l'enseignant n'est pas qu'un individu mais est aussi un professionnel, ainsi, la vision que les élèves ont de leur enseignant dépend également de ce que Francine CICUREL qualifie d' « agir professoral » dans son ouvrage *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe* et qu'elle définit comme suit : « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte »²². Un lien indéniable se crée alors entre la motivation des élèves et la bienveillance de leur professeur. Dans son Dossier de veille de l'IFE²³, Catherine REVERDY insiste sur le fait que l'enseignant, notamment grâce à son « style » et sa bienveillance, influence le climat motivationnel de la classe. Ainsi, l'enseignant lui-même, par sa façon d'être autant que son « agir professoral » serait un facteur d'investissement pour les élèves :

« Il y a des élèves muets, pas toujours par manque d'intérêt, mais par peur de prendre la parole et de se faire « descendre ». En d'autres termes, les élèves ne prennent des risques que si le professeur, par son attitude personnelle, les sécurise.»²⁴

Rolland VIAU, enseignant-chercheur Canadien, confirme cette idée de climat de classe positif, tout en insistant sur le lien se créant entre la motivation et ce « style » de l'enseignant, en effet, il définit trois grands facteurs motivationnels pour les élèves : « les activités pédagogiques qui leur sont proposées en classe ; les pratiques évaluatives qui leur sont imposées et, enfin, l'enseignant. »²⁵ L'enseignant conserve donc un rôle important au sein de

²¹ STAQUET,C (2007) *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?*- Chapitre 5, page 85.

²² CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratique de classe*. – Préface, page 7.

²³ IFE : Institut Français de l'Education

²⁴ JULIE, K et PERROT, L (2008), *Enseigner l'anglais* - Chapitre 2, page 39.

²⁵ VIAU, R. *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. - Introduction

sa salle de classe, malgré sa mise en retrait lors des activités de groupes : il y définit certaines règles, parfois en collaboration avec les élèves, et instaure par sa posture, son style, sa discipline et les activités pédagogiques qu'il met en place un certain climat de classe : « [Ce] travail sur le climat de classe positif doit précéder la coopération et pas l'inverse »²⁶, nous rappelle Christian STAQUET. La bienveillance qu'il a envers ses élèves ainsi que l'ambiance générale créée et ressentie au sein de la salle de classe auront donc une influence importante sur le bon déroulement des travaux de groupe; tout autant que l'organisation qui aura été menée en amont par l'enseignant.

1.3 Mise en place d'activités favorisant l'interaction.

Je me suis donc intéressée aux différentes activités que l'enseignant peut mettre en place pour permettre le développement de la compétence d'interaction orale chez les élèves. En d'autres termes, j'ai orienté mes lectures sur les différentes activités à mettre en place pour favoriser l'interaction entre pairs : Quelles activités privilégier ? Quelle est l'organisation en amont ?

1.3.1 Choisir un type d'activité efficace.

Il est d'abord nécessaire de mettre en lumière la définition que le CECRL²⁷ fait de l'interaction :

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter.(...) On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. »²⁸

Se pose alors la question de l'activité à choisir pour favoriser le développement de l'interaction, et donc de la compétence à communiquer. Les travaux de groupe ? Les travaux en binômes ? Les activités en classe entière ? Laquelle serait la plus efficace ? Par « efficace » j'entends ici une activité qui pousserait les élèves à se mettre en situation d'interaction pour construire du sens et progresser ensemble dans leurs apprentissages. A ce sujet, JULIE et

²⁶ STAQUET,C (2007) *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?*- Chapitre 3, page 42

²⁷ CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

²⁸ CECRL (2001) - Partie 2 – Approche retenue, page 18

PERROT indiquent que « Le *pair work* et le *group work* sont des techniques de dynamique de groupe, qui mettent les élèves en situation interactive, avec une tâche à accomplir. »²⁹ De nombreux types de *pair work* (travaux en binômes, aussi appelés dyades), ou de *group work* (travaux de groupes de plus de deux élèves) sont imaginables : écriture collaborative, saynète, compréhension orale collaborative, activité de production orale en interaction...

1.3.2 La méthode Jigsaw

Comme indiqué précédemment, mes lectures théoriques m'ont permis d'approfondir mes connaissances sur la méthode Jigsaw par la lecture de l'ouvrage *Cooperation in the Classroom : the Jigsaw Method* d'ARONSON et PATNOE.

Cette technique pédagogique, qui est un type de *group work* nécessitant une réflexion individuelle et collective, a été développée par Elliott ARONSON, psychologue américain dans les années 1970. Il en définit l'objectif comme suit : « Etablir une atmosphère de classe qui entraîne des changements sur la performance, le moral et le bien-être des enfants. »³⁰ Au sein de cet ouvrage, les auteurs expliquent les expériences qu'ils ont menées au sein de nombreuses classes américaines. Ces expériences réalisées sur le long terme ont permis aux élèves de travailler plusieurs fois par semaine de cette manière et ainsi de développer leur habitude à coopérer :

« Ce que nous avons fait, c'est inventer une méthode d'enseignement qui organise l'expérience éducative des écoliers d'une telle manière qu'ils n'avaient pas d'autre choix que de cesser de s'affronter les uns les autres et, à l'inverse, commencer à apprendre à coopérer (...) Il était essentiel de diminuer la compétitivité qui semblait faire partie intégrante de l'ambiance de classe préexistante »³¹

En effet, la méthode Jigsaw est un type de *group work* qui s'articule autour de cet objectif coopératif, mais aussi autour de l'idée de régulation de la compétitivité et de réduction des inégalités (scolaire, ethniques...). Les trois étapes que comprend un atelier mené en méthode Jigsaw, sont représentées par la figure ci-après. Une telle structure vise à

²⁹ JULIE, K et PERROT, L (2008), *Enseigner l'anglais* - Chapitre 2, page 41

³⁰ (traduit de l'anglais) ARONSON, E et PATNOE, S (mars 2011) - *Cooperation in the Classroom: the Jigsaw Method*. Chapitre 1, page 1

³¹ (traduit de l'anglais) ARONSON, E et PATNOE, S (mars 2011) - *Cooperation in the Classroom: the Jigsaw Method*. Chapitre 1, page 15

faire coopérer les élèves au sein de différents groupes travaillant sur des supports variés avec pour but final de tous atteindre le même objectif.

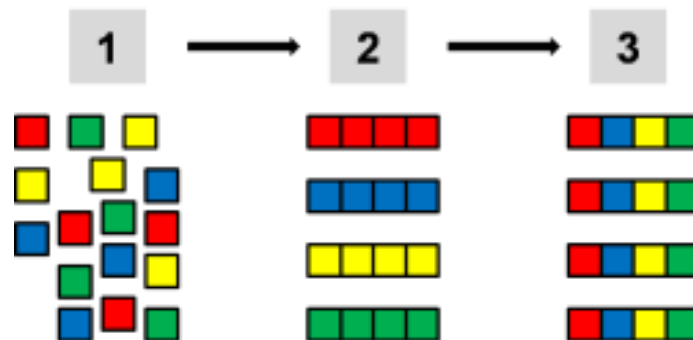


Figure 1 : Schéma représentant les différentes étapes d'une activité Jigsaw. De groupe classe à groupe d'expert, puis groupe d'apprentissage.

<https://methopedia.eu/posts/jigsaw/jigsaw/>

Le schéma ci-dessus permet de comprendre les différentes étapes d'une activité menée en méthode Jigsaw.

Les élèves sont initialement en « groupe classe » (1), cette étape représente généralement le début de la séance. Peut alors se dérouler la phase de *warm-up*, l'annonce et l'explication de la consigne, mais aussi la découverte individuelle du document qui sera utilisé lors du reste de l'activité. C'est aussi lors de cette étape que les groupes vont être créés ou annoncés, à moins que les groupes ne soient au préalable constitués sur le long terme et, par conséquent, connus des élèves.

Une fois le regroupement effectué, les élèves peuvent travailler en « groupes d'experts » (2), se retrouvent alors dans un même groupe les élèves ayant au préalable découvert et réfléchi sur le même document de manière individuelle. Commence ensuite une phase de travail collaboratif. Durant cette phase, les élèves sont en position d'interactants, avec tous pour objectif commun l'accomplissement de la tâche.

A la fin de ce travail en « groupes d'experts » (2), les élèves se déplacent pour se retrouver en « groupes d'apprentissage » (3). C'est au sein de ces « groupes d'apprentissage » que vont se retrouver un « expert » de chaque document, permettant ainsi une mise en commun et un véritable moment d'échange d'informations afin de donner du sens à la globalité des supports. En d'autres termes, c'est au cours de cette troisième et ultime étape que les élèves vont communiquer pour apprendre ensemble.

Ces trois différentes étapes se déroulent chacune dans un temps limité et annoncé au préalable aux participants.

1.3.3 Choix des groupes et place de l'affectif dans leur composition.

Lorsque l'enseignant décide d'organiser un travail de groupe, qu'il soit en méthode Jigsaw ou plus classique, se pose évidemment la question de la constitution de ces groupes. Les élèves doivent-ils constituer leurs groupes eux-mêmes ? Est-ce à l'enseignant de les organiser ? Doit-il intervenir dans le choix des élèves ? Les groupes doivent-ils être les mêmes tout au long de l'année scolaire ? Naturellement, si l'enseignant souhaite profiter de ces travaux de groupe pour mettre en place un fonctionnement de tutorat entre pairs, ces questions ne se posent pas.

« Quand la question de la constitution des groupes d'élèves se pose, arrive souvent en même temps celle de l'influence des liens d'amitié, des relations conflictuelles entre les élèves: faut-il les ignorer ou jouer sur ces dimensions affective et sociale ? »³²

Dans le cadre de mon étude, je me suis en effet rapidement interrogée sur cette constitution des groupes et plus précisément, comme l'indique Catherine REVERDY ici, sur la prise en compte, ou non, de la possible influence des liens affectifs dans celle-ci. Comme évoqué précédemment, les élèves scolarisés dans cet EPLE bénéficient d'un climat scolaire propice aux apprentissages, l'établissement est situé dans un quartier résidentiel calme, les élèves résident presque tous à proximité de l'établissement, se connaissent pour beaucoup depuis plusieurs années... Les deux classes évoluent donc dans un contexte chaleureux, malgré, bien sûr, quelques incidents. De cette manière, une relation de confiance s'établit facilement entre les enseignants et les élèves; et les groupes d'amis sont généralement connus de l'équipe éducative. Néanmoins, REVERDY rappelle que les élèves, au collège comme au lycée, traversent une étape charnière de leur vie : l'adolescence, où selon elle « l'influence des pairs se fait très grande, les groupes de pairs informels, en dehors de la classe, se font et se défont »³³. Cette idée que les groupes constitués selon des critères affectifs puissent ne pas être stables, pourrait être une des raisons pouvant motiver l'enseignant à constituer lui-même les groupes. Elle a été pour moi, au contraire, une des raisons qui m'ont poussée à laisser aux

³² REVERDY, C. (décembre 2016). *La coopération entre élèves, des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFE n°114 – page 9.

³³ REVERDY, C. (décembre 2016). *La coopération entre élèves, des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFE n°114 – page 22.

élèves le choix de leurs groupes lors des expérimentations, il était à mes yeux, nécessaire qu'ils puissent se juger capables ou non, de travailler au sein du groupe qu'ils constituaient. Christian STAQUET, quant à lui, apporte la réponse suivante :

« Aucun regroupement n'est et ne sera parfait. L'important va résider dans les réflexions et auto-réflexions de chacun sur le fonctionnement en équipe. (...) Cela implique que l'équipe va se tromper, se rendre compte du problème et devenir responsable de se sortir de la difficulté en autonomie et en utilisant les ressources et les encouragements du groupe »³⁴

Pour les membres du groupe, les difficultés rencontrées, pousseraient les élèves à s'entraider et développeraient alors leur esprit d'équipe. Le formateur en pédagogie nous donne ainsi une certaine définition du travail de groupe. En effet, il nous fait prendre conscience qu'il n'est pas tant nécessaire de se préoccuper de la manière dont les groupes vont être constitués mais plutôt de la manière dont la constitution des groupes et l'autonomie des élèves au sein de ceux-ci vont permettre aux différents participants d'élaborer ensemble des stratégies d'apprentissage grâce à leur collaboration et ainsi les amener à placer leur travail de groupe au service de leur progression. Donner l'habitude aux élèves de travailler dans un groupe qui n'est pas parfait serait alors les habituer à adopter une attitude professionnelle au regard d'une situation collaborative, qui pourrait alors se résumer comme suit : nous ne sommes peut-être pas amis, mais donnons-nous les moyens d'accomplir cette tâche ensemble. De cette façon, les élèves développeraient leur compétence à communiquer et acquerraient des stratégies d'apprentissage transférables, à d'autres disciplines, ou même à leur future vie professionnelle : on ne développe pas toujours de liens affectifs avec les personnes qui font notre sphère professionnelle, mais nous sommes amenés à travailler ensemble quoiqu'il en soit.

Ces lectures théoriques ainsi que la découverte de la méthode Jigsaw m'ont amenée à vouloir expérimenter des travaux de groupe dans le cadre de ce mémoire afin de favoriser l'interaction entre pairs.

2. Mise en application des expérimentations.

Afin de pouvoir recueillir des données lors des expérimentations, j'avais soumis un formulaire d'autorisation (annexe 5) aux responsables légaux des élèves en début d'année scolaire. Ce formulaire me permettait d'effectuer divers enregistrements qu'ils soient de type

³⁴ STAQUET,C (2007) *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?*- Chapitre 3, page 35

audio ou vidéo, mais aussi de scanner des écrits d'élèves. Aucune des familles n'a refusé. Ainsi, les élèves étaient filmés ou enregistrés lors des séances contenant les expérimentations.

2.1 Profil des classes de 4^{ème}4 et 4^{ème}1 : leur rapport à l'interaction.

Souhaitant établir les profils respectifs des deux classes constituant mon échantillon, j'ai récolté l'avis des enseignants afin de ne pas me baser sur ma seule et unique opinion. Les avis des différents enseignants des classes de 4^{ème}4 et 4^{ème}1 récoltés par le biais d'un *Google Form* (tableaux récapitulatifs des résultats en annexes 3 et 4) m'ont permis de faire émerger, de façon objective, deux profils relativement semblables.

Dans l'ensemble, ces deux classes évoluent dans un climat de classe considéré comme « agréable » ou encore « sympathique », ce qui pour les enseignants, ne signifie pas toujours que l'entre-aide, l'interaction et la participation soient mises en avant, en partie car de nombreux élèves profitent de cette bonne ambiance générale pour se disperser. En ce qui concerne l'interaction et l'investissement des élèves, les enseignants, de toutes disciplines confondues, ont déploré le fait que seuls quelques élèves dans chacune des deux classes s'investissent totalement (participation active au cours, entraide, inter-correction, ou encore aide physique apportée à leurs camarades dans le cadre de l'EPS). Néanmoins certains problèmes de harcèlement scolaire avaient été décelés au sein de la classe de 4^{ème}4 et discutés en salle des professeurs. Ces incidents n'ont pas été mentionnés dans le *Google Form* car ils n'avaient pas encore été dévoilés. Ces problèmes visant un groupe de deux à trois élèves, dont une en particulier, pouvait selon l'équipe enseignante expliquer l'effacement de ce petit groupe. Un défi supplémentaire s'est donc ajouté à la mise en place de l'interaction : faire en sorte qu'elle concerne toute la classe, c'est-à-dire permettre de réintégrer ces élèves au sein de la classe et de son cadre interactif tout en mettant un terme à ces conflits.

Les profils des classes étant alors établis, je me suis interrogée sur le choix du type d'activité qui pouvait remédier à cette difficulté d'interaction orale.

2.2 Choix des expérimentations et explications du déroulement de recueil de données.

Suite à mes lectures, j'ai pu prévoir plusieurs expérimentations et ai préparé en amont un sondage anonyme (annexe 6) afin de connaître l'avis des élèves sur leur façon de travailler en classe entière, comme en groupe. Je souhaitais également connaître leur propre regard sur leur manière d'aborder l'interaction avec leurs camarades. J'ai par la suite choisi de préparer deux expérimentations différentes pour les deux classes, afin d'évaluer l'impact de la

méthode Jigsaw. Bien que complexe à adapter sur le court terme, car elle est initialement destinée à être mise en place sur un plus long terme (de façon régulière sur une année scolaire par exemple), cette méthode m'a tout de même semblée intéressante à expérimenter. Les expérimentations mises en place visaient donc à vérifier si la méthode Jigsaw permettait aux élèves de mieux coopérer et les incitait à plus interagir, notamment en la comparant à une méthode collaborative plus traditionnelle. Naturellement, la question du choix de l'activité soulève aussi celle de la réflexion et de la préparation en amont qu'il incombe alors à l'enseignant de prendre en compte :

« Les travaux de recherche insistent sur la préparation du travail coopératif par l'enseignant.e, sur la nécessaire structuration de ce travail en fonction des contraintes (comme l'organisation matérielle de la classe, en rangs ou en tables déplaçables) et des caractéristiques de la classe. »³⁵

Afin de faciliter la mise en place d'une activité de groupe, qu'elle soit en méthode Jigsaw ou non, et compte tenu du problème rencontré par l'aménagement de ma salle habituelle, une collègue m'a proposé d'emprunter la sienne, où les tables sont disposées en sept îlots (annexe 7). Les séances soumises aux expérimentations ont été filmées à l'aide d'un appareil photo et des enregistrements vocaux ont été effectués dans un îlot de chacune des deux classes grâce à des *smartphones*, facilitant ainsi mon étude grâce aux réécoutes ou visionnages rendus possible par l'utilisation de ces outils numériques.

Pour les deux expérimentations, réalisées au même moment de la séquence (milieu environ), les objectifs étaient les mêmes, de même que les documents supports (quatre affiches de campagne de sensibilisation à la protection de l'environnement avec slogans manquants). Dans le cadre d'une séquence intitulée « *Warming ! Warning !* » qui s'intéressait au réchauffement climatique et aux différents actes nocifs pour l'environnement (propagation de déchets, pollution, surconsommation électrique, déforestation...), chaque groupe d'élèves se voyait remettre un poster d'une campagne de sensibilisation dont le slogan avait été retiré. La consigne (annexe 8), donnée en français afin de s'assurer de la compréhension de tous, dès le début de l'activité, leur indiquait que c'était à eux d'échanger leurs idées au sein de leur groupe afin de rédiger un slogan commun. Ils devaient aussi être capables de présenter leur affiche et de justifier leur slogan lors des échanges avec les élèves d'autres groupes. Présenter la consigne sous forme de mission est une des méthodes pédagogiques que j'ai rapidement

³⁵ REVERDY, C. (décembre 2016). *La coopération entre élèves, des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFE n°114 – page 21

mis en place, permettant ainsi de formuler la tâche sous forme de défi dans le but de motiver les élèves, souvent adeptes des challenges : de nombreux élèves des deux classes pratiquent notamment un sport, voire l'exerce à haut niveau.

En classe de 4^{ème}4, j'ai souhaité mettre en place cette activité en utilisant la méthode Jigsaw. Chaque ilot, alors appelé « groupe d'experts » selon Elliott Aronson³⁶, travaillait sur une affiche qui lui était propre : ils échangeaient alors sur la description du document, sur leur choix de slogan et sur sa justification. Dans chacun de ces groupes, un des élèves était responsable du « volume », afin de ne pas déranger le travail des autres groupes, un autre devait répartir la parole et s'assurer que chacun puisse s'exprimer, un troisième était responsable de l'utilisation de l'anglais et devait ainsi rappeler à l'ordre ses camarades qui utilisaient le français, enfin le dernier était responsable des « jokers » (deux appels à l'aide disponibles au cours de la séance). Après cette phase de travail de groupe en temps limité (quinze minutes) et annoncé aux élèves, trois des quatre élèves de chaque ilot ont changé de table à la consigne « *Change !* ». Les groupes ont ainsi été réorganisés afin de constituer les « groupes d'apprentissage ». Dans ces groupes se retrouvaient alors des élèves ayant chacun travaillé sur une affiche différente dans leur « groupe d'experts » initial. Ils devaient donc interagir les uns avec les autres afin d'obtenir toutes les informations nécessaires sur les différentes affiches étudiées dans les autres groupes. En effet, le déficit d'information créé ici poussait les élèves à communiquer dans un même but : partager son travail et obtenir des informations sur celui des autres. Les informations obtenues étaient à prendre en notes dans un tableau dédié.

En classe de 4^{ème}1, la méthode utilisée était plus classique. Chaque ilot travaillait de la même manière que la classe de 4^{ème}4 sur une affiche. Dans le groupe, les rôles à attribuer étaient légèrement différents : un élève gérait la répartition de la parole et l'utilisation de l'anglais, un autre était le secrétaire du groupe chargé de prendre en note les idées, un troisième était l'élève responsable des « jokers », enfin un dernier élève était le rapporteur. Le rôle du rapporteur était de venir présenter leur poster et leur slogan au « groupe classe » à la fin de la phase de travail en groupe. Alors, tous les élèves devaient prendre en note les informations données par le rapporteur de chaque groupe. Cette étape remplaçait donc la

³⁶ ARONSON, E et PATNOE, S (mars 2011). *Cooperation in the Classroom: the Jigsaw Method*

phase de mise en « groupes d'apprentissage » présente dans la méthode Jigsaw expérimentée par la classe de 4^{ème} 4.

Dès le début de ces deux séances était distribuée aux élèves une fiche d'objectifs à atteindre, huit au total, contenant aussi une partie permettant de recueillir leur avis sur ce type d'activité collaborative, de façon individuelle et anonyme.

CHECKLIST – OBJECTIFS

Voici les objectifs de l'activité : à la fin de l'heure, coche les cases de tes objectifs atteints.

Pas de panique ! Ce n'est pas noté ! Et c'est anonyme : sois sincère ! 😊

- Je participe à la discussion avec mes camarades
- Je participe à cette discussion en anglais
- Je respecte le rôle que l'on m'avait attribué
- Je fais des phrases complètes quand je parle avec mes camarades
- Nous avons rempli toute la mission
- Je suis capable de présenter / décrire notre poster
- Je suis capable d'annoncer notre slogan
- Je suis capable de donner au moins 3 arguments

➔ As-tu choisi de travailler avec tes amis ? OUI / NON

- Si oui, penses-tu que tu aurais mieux travaillé avec un autre groupe ? OUI / NON

➔ Il y a-t-il eu un problème dans votre travail de groupe ?

➔ As-tu aimé cette activité ? Pourquoi ?

Figure 2 : Fiche d'objectifs donnée aux élèves des deux classes en début de séance.

En fin d'heure, il était demandé aux élèves de cocher les objectifs qu'ils considéraient être atteints, me permettant ainsi de mesurer l'efficacité de telle ou telle méthode selon le degré de réussite à ces huit critères. Il leur était aussi demandé de répondre aux trois questions présentes sur la fiche. Je souhaitais en effet donner une véritable « voix » aux élèves au sein de cette expérimentation, leur donner une place autre que seulement celle d'« échantillon » sur lequel l'expérimentation serait mise place. Leur permettre d'exprimer leur ressenti et récolter leurs retours d'expérience me semblait indispensable : tant pour eux, qui ont alors l'occasion d'exprimer objectivement leur avis sur une activité et peuvent ainsi se sentir écoutés, que du mien, celui de l'enseignant en démarche de recherche-action qui voit en ce

choix la possibilité de prendre en compte l'avis de ses élèves afin de tirer des conclusions sur son expérimentation. A ce sujet Christian STAQUET indique par ailleurs :

«Après le travail en coopération, les élèves vont réfléchir sur eux-mêmes et leur équipe lors des moments organisés pour une rétroaction, une auto-évaluation. La réflexion sur soi et sur le travail du groupe va générer une prise de conscience du parcours d'apprenant »³⁷

Ainsi, demander une réflexion aux élèves sur leur travail de groupe et sur les problèmes qu'ils ont éventuellement pu rencontrer lors de cette activité, permettait de les habituer à cette démarche de rétroaction. Démarche qu'ils n'ont généralement pas l'habitude d'entreprendre et qui semble être un élément clef de l'acquisition de stratégies personnelles d'apprentissages transférables. Les quelques minutes conservées en fin d'heure afin d'effectuer avec les élèves un bilan, en français, sur l'activité et dont les transcriptions d'enregistrements sont lisibles en annexes 14 et 15, avaient également pour but d'aider les élèves à construire cette réflexion sur eux-mêmes et sur leur manière d'aborder le travail de groupe. Ce choix de retour réflexif immédiat post-expérimentation avait aussi pour but de faire en sorte que les élèves se sentent pleinement investis dans la tâche et comprennent que leur avis personnel, en tant qu'élève, mais aussi en tant qu'individu dans une communauté (ici au sein de leur classe) compte, ce qui va de pair avec le climat de confiance et de bienveillance que j'ai instauré dans mes classes dès le début de l'année scolaire.

Les expérimentations menées n'avaient pas seulement pour but la mise en place d'une activité favorisant le développement de la compétence d'interaction orale et l'investissement des élèves au sein de leur groupe respectif. Elles visaient également à mesurer le TTT en le chronométrant à chacune de mes prises de parole. Ce temps chronométré a ensuite été comparé à une heure de cours enregistrée plus tôt dans l'année scolaire (en décembre 2017), dans le cadre d'une séance sans mise en place d'activité de groupe telle que celles-ci.

Les deux classes étant hétérogènes et aux profils semblables, j'ai choisi de laisser les élèves constituer leur propre groupe de quatre. J'étais alors certaine que, dans chaque groupe, les profils d'élèves seraient variés. Connaître les élèves et leurs groupes d'amis est chose facile dans un EPLE tel que celui-ci (l'effectif d'élèves et la bonne communication au sein de l'équipe éducative aidant en ce sens), ainsi il m'aurait été possible de constituer moi-même des groupes prenant en compte, ou non, les liens affectifs entre les élèves, mais ce choix de les laisser créer les groupes me permettait aussi de mesurer la part d'élèves ayant choisi de

³⁷ STAQUET, C (2007) *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?* - Chapitre 3, page 62

travailler entre amis. Si tel était le cas, il m'était important d'avoir un retour réflexif de leur part. De plus, laisser aux élèves le choix de travailler ou non ensemble a permis aux élèves concernés par les problèmes de harcèlement scolaire en 4^{ème} 4 de s'écarter ou non des élèves qui auraient pu, au sein du « groupe d'experts », être perçus comme des ennemis, plutôt que des collaborateurs.

3. Bilan réflexif sur les expérimentations

3.1 Bilan : de la théorie aux expérimentations.

3.1.1. Quelle place pour l'enseignant dans une classe qui travaille en groupe ?

3.1.1.1. Etude du TTT.

Parmi les objectifs que je m'étais fixés en amont des expérimentations, se trouvait la réduction du TTT dans le but de laisser plus de place aux interactions entre élèves et de développer leur autonomie, car rappelons le « moins le professeur parle, plus on l'écoute ».³⁸

Les divers enregistrements effectués aussi bien lors de la mise en place des expérimentations que plus tôt dans l'année scolaire, m'ont permis de calculer mon temps de parole dans différentes situations. Toute prise de parole de ma part a été prise en compte dans le calcul du TTT : de l'accueil à la porte à la sortie des élèves (accueil, consignes, réponses aux interrogations...). Cependant, mes interventions lors du temps conservé à la fin de la séance (deux à trois minutes environ) et consacré au retour d'expérience des élèves, en français, n'a pas été inclus dans ce TTT (*).

Temps de parole de l'enseignant / 55 minutes			
Séance en 4 ^{ème} 4 enregistrée en décembre 2017	Séance en 4 ^{ème} 1 enregistrée en décembre 2017	Expérimentation Jigsaw (4 ^{ème} 4 enregistrée en février 2018)	Expérimentation de travail de groupe (4 ^{ème} 1 enregistrée en février 2018)
13 minutes 44 secondes	15 minutes 08 secondes	7 minutes 56 secondes*	9 minutes 12 secondes*
Moyenne des deux séances : 14 minutes 26 secondes		Moyenne des deux expérimentations : 8 minutes 34 secondes	

Figure 3 : Tableau comparatif du temps de parole de l'enseignant dans quatre situations différentes, sur les 55 minutes de la séance.

³⁸ JULIE, K et PERROT, L (2008), *Enseigner l'anglais* - Chapitre 2, page 40

Lors des séances enregistrées en décembre 2017, seul un petit travail de groupe avait été réalisé. Suite à l'étude d'un document iconographique en classe entière, les groupes devaient réaliser une petite production écrite en collaboration résumant ce qui avait été vu précédemment. La mise en commun des productions avait alors servie de trace écrite. La majorité de la séance s'était donc déroulée de manière plus ou moins frontale, avec une majorité d'échanges de type « professeur → élève », « élève → professeur ». L'interaction était donc limitée, entraînant automatiquement un TTT élevé. Lors des expérimentations menées en février 2018, mon TTT a été diminué de 41,6% passant d'une moyenne de 14 minutes 26 secondes, à une moyenne de 8 minutes 34 secondes. Ceci s'explique par le fait que le travail de groupe favorisait les échanges de type « élève → élève » et, par conséquence, l'interaction.

En 4^{ème}4, seulement deux groupes sur sept ont utilisé leurs deux jokers, contre trois en 4^{ème}1. Cette possibilité de jokers limités au nombre de deux par groupe, ainsi que le déficit d'information sur les affiches (slogan manquant) ont permis de pousser les élèves à plus communiquer entre eux. Ces deux éléments ont aussi modifié ma place au sein de la salle de classe : alors qu'en séance habituelle j'avais tendance à être au centre de l'attention des élèves, mais aussi au centre de la salle, cette expérience m'a excentrée et je suis devenue une aide pour les élèves, plus que l'élément majeur d'un cours plus ou moins frontal.

Ainsi, nous pouvons en conclure que la mise en place d'une telle activité amène l'enseignant à changer de posture et peut également l'amener à réduire son temps de parole, favorisant les échanges entre élèves, et donc leur interaction.

3.1.1.2. *Bilan sur le rôle de l'enseignant*

Lors de mes lectures théoriques, je m'étais interrogée sur le rôle de l'enseignant, aussi bien sur son travail en amont (préparation des consignes, de l'activité, choix des supports...), que sur son rôle au sein de l'activité (aide apportée aux élèves, aspect disciplinaire, gestion du bruit...). Ceci m'amène à tirer mon propre bilan sur le rôle que j'ai tenu lors de ces activités, néanmoins, ces résultats restent qualitatifs puisqu'ils ne relèvent que de mon ressenti personnel.

En amont, la préparation de cette séance a suscité de nombreuses questions. Elle a comme pour toute activité nécessité : d'établir divers objectifs, de mener un choix de supports raisonné, de préparer des consignes claires, de définir un temps limité et annoncé aux élèves pour chaque phase de l'activité... Je me suis principalement interrogée sur la manière dont je

pouvais expliquer le déroulé de l'activité Jigsaw aux élèves de 4^{ème}, qui n'étaient pas nécessairement habitués à ce changement d'ilot en cours d'activité. J'ai donc travaillé au préalable sur l'organisation des tables en donnant un numéro à chacune d'entre elles. De cette manière, alors que les groupes commençaient l'activité, j'ai pu prendre le temps d'inscrire au tableau le nom de chaque élève ainsi que sa table de destination. Cette organisation ayant été expliquée en début d'heure aux élèves, ils savaient vers où se diriger à l'annonce de la consigne « *Change !* » (annexe 9). Cette étude m'a donc permis d'adopter une approche différente envers les activités que je mettais en place, notamment en pensant à d'autres systèmes d'organisation, qui sont, parfois, une alternative à une prise de parole trop longue.

Sur le plan disciplinaire, c'est-à-dire sur la gestion de la classe en elle-même, la mise en place d'une telle activité de groupes m'a permis d'adopter une démarche réflexive sur ma propre « tolérance au bruit ». En effet, j'ai rapidement compris que les groupes ne pouvaient travailler et interagir sans bruit, créant tous un niveau sonore assez élevé. Désigner un responsable du « son » dans chacun des ilots m'a alors permis de déléguer la gestion du bruit et ainsi de faire confiance en l'autonomie et l'auto-régulation des élèves. De cette manière je n'ai eu à utiliser le terme « *Volume !* » qu'une fois dans la classe de 4^{ème} (annexe 9) lorsque je considérais le niveau trop élevé. J'utilise fréquemment ce terme lors de travaux en groupes ou binômes, les élèves y sont donc habitués.

Comme expliqué précédemment, la mise en place des deux « jokers » m'a permis de modifier mon rôle au sein de la salle de classe. Comme indiqué au sein de mes lectures théoriques, je suis devenue une « personne ressource », à qui les élèves pouvaient faire appel, mais qui n'était pas indispensable. Grâce à ce changement de position, j'ai aussi pu prendre du recul et devenir « observatrice » des travaux de groupe, de l'évolution et des réflexions au sein de chaque ilot. J'ai ainsi eu l'occasion de remarquer que certains élèves très introvertis en classe entière s'investissaient et n'hésitaient pas à réagir et interagir au sein de leur groupe. Ainsi ce que je pouvais parfois naïvement considérer comme un manque d'investissement, relève en réalité seulement d'une certaine timidité.

J'ai vu cette phase d'observation de mes propres classes comme une véritable chance de m'intéresser à leur manière de travailler ensemble plus qu'au travail fourni en lui-même, comme il est souvent le cas en classe entière. Je tire un bilan très positif de cette situation par le regard réflexif qu'elle permet d'adopter sur sa propre pratique.

3.1.2. Bilan des expérimentations de groupes.

Comme expliqué précédemment, les expérimentations menées en groupes ont donné lieu à une fiche anonyme (cf page 16) sur laquelle se trouvaient huit critères de réussite, ainsi que des questions d'ordre plus méthodologique et personnel. Ce sondage a été distribué aux élèves en début d'heure, à remplir en fin d'activité, leur permettant ainsi de connaître les différents objectifs en amont de l'activité elle-même. L'analyse des résultats obtenus m'a permis de constituer l'histogramme suivant :

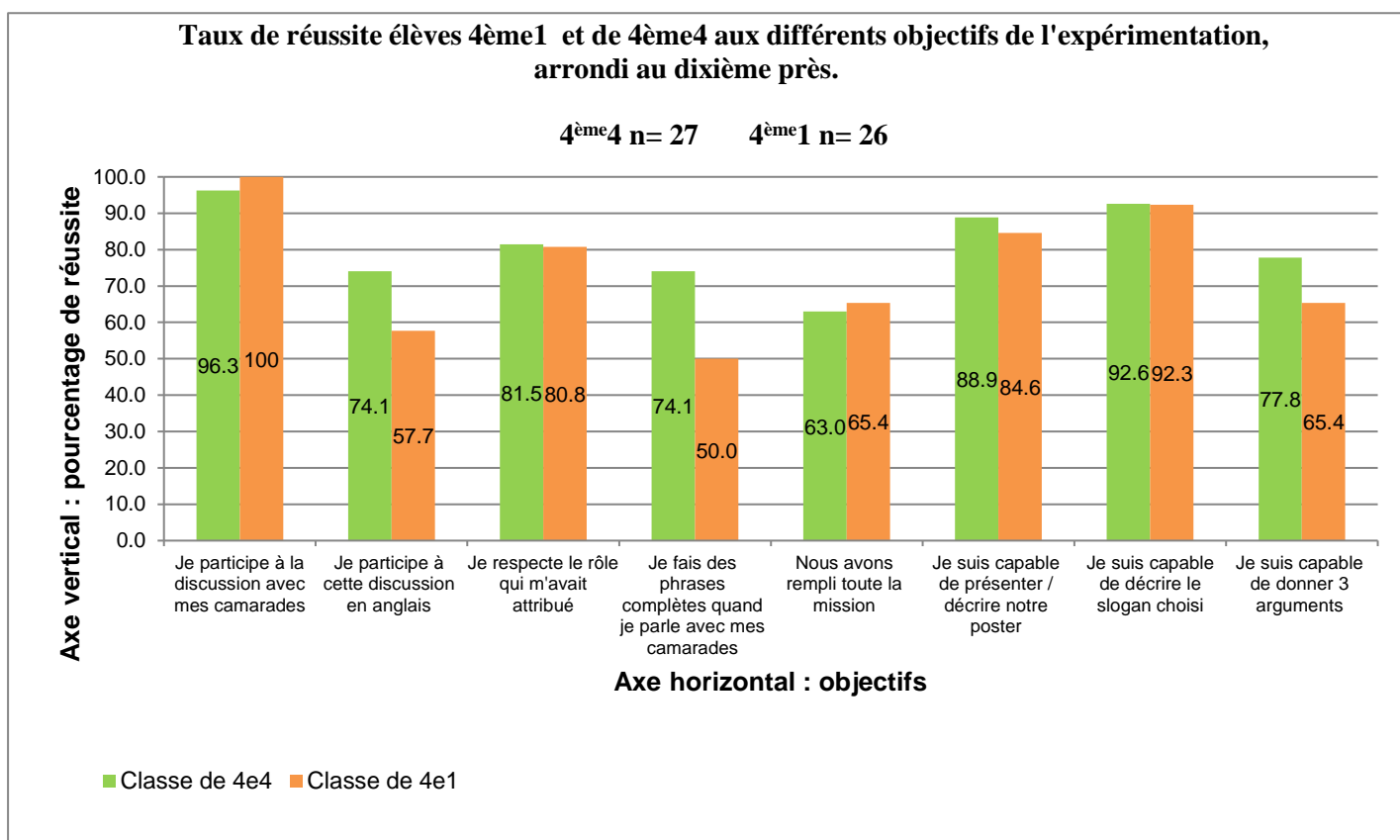


Figure 4 : Histogramme représentant le taux de réussite aux huit objectifs pour chacune des deux classes (en %)

Ces résultats nous permettent de relever que l'activité a été en globalité légèrement mieux réussie par la classe de 4^{ème}4, en particulier sur certains critères. Nous pouvons notamment remarquer que le critère « Je participe à la discussion en anglais » révèle un écart de 16,4% entre les deux classes.

Plus important encore, l'écart de 24,1% de réussite au critère « Je fais des phrases complètes quand je parle avec mes camarades », révèle une différence certaine de construction d'énoncés entre les deux classes, comme l'illustre une des élèves de 4^{ème} 1 lorsqu'elle propose à son groupe le slogan « *fish pollution sea* » (annexe 10). Cette proposition, immédiatement rejetée par ses camarades à cause de son absence de sens et de construction, nous permet néanmoins de voir que les élèves adoptent un regard critique sur les énoncés qu'ils produisent, sans pour autant être capable de les fournir de façon complète et sémantiquement correcte dès le début.

Néanmoins, les résultats légèrement supérieurs en 4^{ème}4 peuvent aussi être dus à des facteurs extérieurs à l'expérimentation. En effet, comme expliqué précédemment la classe est composée d'un groupe d'une quinzaine d'élèves latinistes, qui ont donc toujours été dans la même classe depuis la sixième. En plus de deux ans, un fort esprit de cohésion et une habitude au travail de groupe se sont développés au sein de cette partie de la classe. Cette situation peut avoir eu un impact certain sur la pertinence des résultats, car constituant plus de la moitié de la classe, nombre d'entre eux étaient dans le même « groupe d'experts » dès le début de l'activité.

Bien sûr, la véracité de ces résultats n'est pas avérée à cent pour cent puisqu'ils ont été établis par auto-évaluation des élèves, je les considère cependant fiables à la situation réelle que j'ai eu l'occasion d'observer lors du déroulement de la séance, l'activité mise en place me permettant un certain recul. De plus, plusieurs élèves ont ressenti le besoin que je leur confirme que cette fiche d'objectifs ne donnerait bien lieu à aucune notation afin de répondre de façon totalement objective aux différents critères et aux questions. Certains élèves ont même pris à cœur l'aspect anonyme de cette fiche, cachant la feuille des yeux de leurs camarades lorsqu'ils la complétaient, ainsi je crois en la sincérité de leurs réponses.

3.1.3. Retour réflexif des élèves sur leur travail de groupe.

3.1.3.1. *Problèmes rencontrés : natures et explications.*

Au sein de la fiche d'objectifs, était posée la question suivante : « Avez-vous rencontré un problème dans votre travail de groupe ? ». Celle-ci avait pour but de mettre en lumière les différentes difficultés rencontrées par les élèves dans le cadre de cette activité, dont des difficultés que je n'avais peut être pas été en mesure de percevoir par le seul regard observateur lors du déroulement de la séance. Ces réponses m'ont alors permis de distinguer les problèmes émanant de la difficulté de la tâche (manque de vocabulaire, difficulté à trouver

des arguments...) des problèmes d'organisation des élèves (bavardages, manque d'attention, utilisation trop importante du français...).

	Oui	Non
4^e4 n=27	8/27 soit 29,6 % de la classe Types de problèmes : - Manque d'arguments 3/8 - Manque d'attention 2/8 - Manque de temps 1/8 - Trop de français 2/8	19/27 soit 70,4% de la classe
4^e1 n=26	10/26 soit 38,5% de la classe Types de problèmes : - Manque de vocabulaire 1/10 - Organisation (répartition des rôles) 4/10 - Bavardages 5/10	16/26 soit 61,5% de la classe

Figure 5 : Tableau récapitulatif des réponses à la question « Avez-vous rencontré un problème dans votre travail de groupe? Si oui, lequel ? », posée à chacune des deux classes de 4^{ème} dans la fiche d'objectifs.

Ces résultats sont en accord avec ce que j'ai pu entendre en circulant dans la salle de classe. Les transcriptions des enregistrements (lisibles en annexe 9 et 10) effectués dans un ilot « exemple » de chaque classe les reflètent également. Nous comptons en effet un total de onze interventions concernant la répartition des différents rôles dans l'ilot de la classe de 4^{ème}4, contre vingt, plus longues, dans celui de la classe de 4^{ème}1. A titre informatif, les deux groupes ont travaillé sur la même affiche de campagne publicitaire (annexe 11), qui visait à dénoncer la pollution des mers et des océans en montrant de la nourriture faite de déchets plastiques. Cette affiche promouvait ainsi la protection de la planète, en lien avec notre séquence « *Warming ! Warning !* ». Par conséquent, seule l'activité mise en place variait quelque peu, mais la consigne, le type de support, et le support lui-même étaient identiques.

Compte tenu de l'importance de problèmes d'ordre organisationnel (par exemple la répartition des rôles en classe de 4^{ème}1), nous pouvons conclure que la mise en place de ce type d'activité implique que chaque élève ait un rôle à jouer dans son travail de groupe, et que la répartition de ces rôles soit faite de façon rapide par les élèves, ou soit au préalable décidée par l'enseignant dans le cas où il constituerait lui-même les différents groupes de travail.

Nous pouvons néanmoins observer une autocritique certaine des élèves sur leur comportement lors de l'activité. Les élèves avancent en effet des problèmes « d'attention » ou encore de « bavardages ». Ces problèmes, identifiés par les élèves eux-mêmes lors des discussions de bilan menées en fin d'heure (transcriptions en annexes 14 et 15), semblent leur

faire prendre conscience de la nécessité d'élaborer de nouvelles stratégies d'organisation et d'apprentissage.

3.1.3.2. *Constitution des groupes*

La question « As-tu choisi de travailler avec tes amis ? » de la fiche anonyme distribuée en classe m'a permis de mesurer l'importance du choix des groupes aux yeux des élèves.

Notons que lors du premier sondage auquel ils avaient été soumis en janvier 2018 (annexe 6), 46,4% des élèves de l'ensemble des deux classes pensaient mieux travailler en groupe avec leurs amis, qu'au sein d'un autre groupe. Ainsi, une grande majorité d'entre eux ont choisi de travailler entre amis lors de l'expérimentation, et donc de constituer un groupe reposant sur des critères affectifs : 76,9% des élèves de 4^{ème}1, contre 85,2% en classe de 4^{ème}4 (annexe 12). Il est intéressant de noter qu'en classe de 4^{ème}1, 30% d'entre eux ont admis qu'ils auraient mieux travaillé dans un autre groupe (annexe 13). En fin d'heure, deux élèves de cette classe m'ont signifié qu'ils auraient « moins perdu de temps » s'ils avaient choisi de ne pas travailler au sein d'un groupe constitué selon leurs affinités. Ce résultat, élevé si l'on considère l'importance que tiennent les relations amicales dans la sphère personnelle et scolaire des adolescents, semble bien évidemment lié à la déception de certains élèves qui ont admis avoir rencontré des problèmes en termes d'organisation, et notamment de répartition des rôles dès le début de l'activité, handicapant parfois le bon déroulement de celle-ci. Cependant, rien ne prouve que ces problèmes ne se seraient pas posés dans le cadre de groupes préétablis ne tenant pas compte des liens amicaux préexistants entre les élèves.

Lors du choix des « groupes d'experts », les élèves subissant des problèmes de harcèlement scolaire ont choisi de travailler ensemble. Puis, contre toute attente, lors du changement de « groupe d'experts » à « groupe d'apprentissage », deux élèves qui sont considérés par l'équipe enseignante comme « les deux éléments opposés de la classe » (le harceleur – la harcelée) ont été amenés à travailler ensemble. J'ai alors pu observer une situation de travail et d'entraide entre les deux; mais rien ne permet cependant d'affirmer que ceci soit une conséquence directe de la méthode Jigsaw, qui rappelons le tout de même a pour objectif d'établir une atmosphère de classe contribuant au bien-être des élèves. Sur le long terme, ARONSON affirme que ce type d'enseignement modifierait les rapports entre les

élèves, puisqu'« à la fin de l'étude, les élèves appréciaient plus les élèves de leurs groupes d'experts et des autres groupes que lorsque l'étude ne faisait que commencer ». ³⁹

3.1.3.3. *Appréciation globale de l'activité*

Les expérimentations menées en classe ont eu lieu en milieu d'année scolaire, à l'approche des conseils de classe du deuxième trimestre. Lors de ceux-ci, les équipes pédagogiques des deux classes ont remarqué un relâchement général et une baisse certaine du travail fourni par les élèves. Un manque d'investissement à la maison, en classe, comme dans les travaux de groupe a ainsi été signalé.

J'ai donc souhaité connaître l'avis des élèves sur le type d'activité expérimenté. Les réponses aux questions posées dans la fiche distribuée lors des expérimentations m'ont alors permis de répondre à l'interrogation suivante : Aiment-ils ce type d'activité ? La question du plaisir, étant, à mes yeux, intimement liée à l'investissement personnel dans la tâche, j'ai pensé qu'une activité dans laquelle ils pourraient prendre plaisir à s'investir les motiverait à travailler malgré le relâchement signalé à cette période.

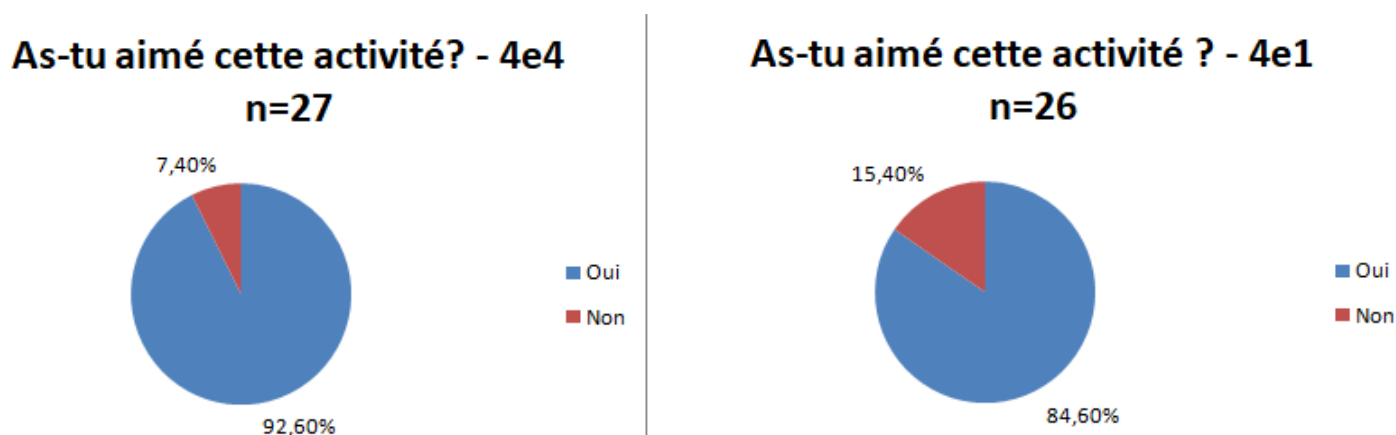


Figure 6 : Graphique circulaire représentant le pourcentage d'élèves considérant avoir aimé ou non l'activité dans chacune des deux classes.

Les réponses des élèves à cette question m'amènent à conclure que ce type d'activité est très apprécié des élèves (par plus de 80% d'entre eux). Parmi les questionnaires, plusieurs avis se dégagent, de nombreux élèves ont dit avoir apprécié cette activité, en grande partie car elle se distinguait des « cours normaux au collège » selon leurs propres termes. En

³⁹ (traduit de l'anglais) ARONSON, E et PATNOE, S (mars 2011) - *Cooperation in the Classroom: the Jigsaw Method*. Chapitre 7, page 83.

revanche certains n'ont pas apprécié pour les raisons suivantes : rejet du travail de groupe, problème d'organisation au sein des groupes, timidité...

Outre ces difficultés rencontrées de façon personnelle, ou au sein des groupes, ce type d'activité en lui-même, semble donc avoir été très apprécié des élèves. Notons par ailleurs, que, contrairement aux séances sans expérimentation s'étant déroulées à la même période, je n'ai eu à faire aucune remarque d'ordre disciplinaire, prouvant, à mes yeux l'investissement des élèves dans la tâche. Les réponses des élèves ainsi que ce bilan sur le comportement général des classes m'amènent à tirer une conclusion très positive de l'impact de ce type d'activité sur l'investissement des élèves.

J'ai également remarqué en circulant au sein des différents îlots, qu'une consigne telle que celle donnée ici, c'est-à-dire les mettant en situation d'équipe, leur donnant une mission, avec chacun un rôle à jouer, et un objectif commun, encourageait certains élèves dans leurs travaux de groupe. Des groupes se sont en effet de suite identifiés à ce rôle d'équipe, comme le prouve l'îlot enregistré en classe de 4^{ème} 4, avec des énoncés tels que « *We are a crazy group* », ou encore « *Goodbye my team!* » (transcription d'enregistrement en annexe 9).

Ces retours réflexifs des élèves sur leur travail de groupe, sur sa mise en place et sur son déroulement permettent de tirer un bilan positif sur la globalité de cette activité. Même si certains élèves n'ont pas apprécié l'activité, ou ne sont pas parvenus à la réaliser dans son intégralité, le fait qu'ils soient capables d'analyser les difficultés rencontrées est une des pierres nécessaires à l'édifice des stratégies d'apprentissage. En d'autres termes, les élèves apprennent de leurs erreurs et sont désormais conscients des difficultés qu'ils peuvent éventuellement rencontrer lors d'un travail en groupe quelque soit la discipline dans laquelle il s'inscrit, ce qui, je l'espère, leur sera bénéfique dans les travaux de groupe à venir.

3.2 Pistes d'amélioration possibles

Les expérimentations menées ici ainsi que leurs résultats restent perfectibles. Je souhaite réaliser une deuxième séance en méthode Jigsaw pour le groupe de 4^{ème}1, en utilisant les mêmes critères, afin de comparer ces résultats avec ceux obtenus en travaux de groupes suivi d'un retour collectif en fin d'heure. Ces résultats permettront d'évaluer l'impact de la méthode sur un seul et même groupe, ainsi ils ne seront pas influencés par l'habitude aux travaux de groupe et collaboratifs, comme ils l'ont peut être été en classe de 4^{ème}4.

Afin que des résultats plus probants soient observés et analysés il serait nécessaire de reconduire des expérimentations semblables sur le plus long-terme. Ainsi, je souhaite

poursuivre mes lectures sur la mise en place de l'interaction et de projets collaboratifs en classe de langues. Ici, l'expérimentation consistait en une adaptation de la méthode Jigsaw sur le très court-terme (une heure de cours), mais je songe, dans quelques temps, à reconduire cette expérience sur la durée d'une année scolaire comme préconisé par ARONSON et PATNOE. Selon leurs idées, mettre en place ce type d'activité régulièrement tout au long d'une année scolaire permettrait de faire évoluer les différents groupes au fur et à mesure des semaines en fonction des apprentissages de chaque élève, mêlant ainsi tutorat entre pairs et travaux collaboratifs réguliers. De plus, les auteurs insistent sur le fait que « la méthode Jigsaw est plus efficace et appropriée dans les situations où l'apprentissage est basé sur un support de type texte »⁴⁰ ainsi, il pourrait être intéressant de mener le même type d'expérience avec différents supports. Ces pistes d'améliorations restent nombreuses suite à ces premières expérimentations et m'encouragent à renouveler l'expérience dans ma future vie professionnelle.

Les discussions avec les élèves en fin de séance (transcriptions d'enregistrements lisibles en annexes 14 et 15) m'ont, elles aussi, permis d'adopter un regard réflexif, et plus particulièrement d'un point de vue organisationnel. Les élèves ont spontanément exposé les problèmes qu'ils ont pu rencontrer et ont proposé certaines remédiations qui sont à prendre en compte dans les pistes d'améliorations possibles.

Un élève a notamment fait une remarque sur le travail en îlot et sur l'aménagement difficile de certaines salles (annexe 14), indiquant que des tables plus faciles à déplacer seraient nécessaires pour faciliter le passage du travail en groupe classe au travail de groupe. J'ai alors effectué quelques recherches sur les solutions de classes modulables : des îlots individuels sur une base roulante, permettant de constituer rapidement des îlots plus grands, et ainsi de faciliter la mise en place d'activité de groupe. Ces solutions, onéreuses et encore peu répandues dans les salles de classes françaises, nous laissent entrevoir la classe de demain : une classe dans laquelle l'élève serait réellement acteur et actif, une classe où il ne faudrait que quelques secondes pour passer d'un groupe classe, à des binômes, ou encore à des îlots de quatre. En somme, une classe bien différente des salles traditionnelles que nous avons tous croisées à un moment ou à un autre, si ce n'est tout au long, de notre scolarité.

⁴⁰ (traduit de l'anglais) ARONSON, E et PATNOE, S (mars 2011) - *Cooperation in the Classroom: the Jigsaw Method*. Chapitre 2, page 22.

Conclusion

La rédaction de ce mémoire et toutes les étapes qu'elle a impliquées, de mon questionnement sur l'interaction à l'observation du bilan des expérimentations effectuées, m'a permis d'adopter une démarche réflexive sur cette première année d'enseignement, et ce sous plusieurs aspects.

Cette réflexion s'est tout d'abord portée sur ma propre posture en tant qu'enseignante. Je me suis par exemple, remise en question sur la place physique et orale que je prenais au sein de la classe de langue. Cette présence, trop importante à mes yeux et qui reste encore à réguler, relevait au début de l'année d'un besoin de m'affirmer, et d'adopter l'uniforme de cette nouvelle vie professionnelle. Ainsi le désir de « cadrer » la classe, pour m'assurer un bon déroulement des cours, passait souvent par un temps de parole trop important, ne privilégiant malheureusement pas la mise en place de nombreuses activités d'interactions entre élèves.

Cet écrit m'a aussi permis de réfléchir sur la façon dont l'enseignant peut mettre en place des activités favorisant l'interaction de façon efficace, c'est-à-dire, de manière à faciliter l'investissement de tous les élèves dans leurs apprentissages, tout en mettant en avant leur esprit d'équipe et de collaboration. La découverte de la méthode Jigsaw, ainsi que de nombreuses autres lors de mes lectures théoriques ou des observations des séances de ma tutrice académique, Mme Victoria RADIGUER-HANCHETT, m'ont amenée à réfléchir sur différentes façons de mettre en place des activités favorisant le développement de la compétence d'interaction en classe de langue vivante. En effet, l'activité expérimentée ici, ne reste qu'une forme de mise en place d'interaction parmi tant d'autres. Ces découvertes et approfondissements de savoirs sur l'interaction ont été un enrichissement aussi bien personnel que professionnel, qui, je n'en doute, me seront bénéfiques pour le reste de ma carrière dans l'enseignement et agrandissent, à mes yeux, le champ des possibles au sein de la salle de classe.

Références bibliographiques :

➔ Ouvrages

- ARONSON, E et PATNOE, S (mars 2011). *Cooperation in the Classroom: the Jigsaw Method*: Pinter & Martin Ltd.
- CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratique de classe*. Paris: Didier.
- CECRL (*Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues*), 2001. 2 – Approche retenue : 2.1 – Perspective actionnelle. 2.1.3 - Activités langagières. Ouvrage en ligne : url : <http://rm.coe.int/16802fc3a8>
- JULIE, K et PERROT, L (2008), *Enseigner l'anglais* : Hachette Education
- STAQUET, C. (2017) *Une classe qui coopère : Pourquoi ? Comment ?*: Chronique Sociale
- VIAU, R. (Université de Sherbrooke, Quebec) *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Transcription de l'intervention au 3^{ème} congrès des chercheurs en Education.

➔ Articles dans une revue

- CICUREL, F. *Acquisition et Interaction en langue étrangère (AILE)* – La classe de langue un lieu ordinaire, un interaction complexe. Mis en ligne le 14 décembre 2005, édition imprimée parue en septembre 2002. En ligne : url : <http://aile.revues.org/801> (consulté le : 09 novembre 2017).
- BURY J, *Journal of Second Language Teaching and Research* – Volume 3 Issue 1 - Encouraging More Students Output: Alternatives to Questions. Format PDF en ligne : url : <https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjz9yO6OPYAhVjKcAKHbPgAdoQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fpops.uclan.ac.uk%2Findex.php%2Fjsltr%2Farticle%2Fdownload%2F246%2F105&usq=AOvVaw3B12v2JhMeDsHkWmak06y8>
- MURRAY G, GAO X, LAMB T. *Journal of Second Language Teaching and Research*. Volume 2 Issue 1 – Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning. En ligne : url : http://ekldata.com/RJzvTAHjCjcSEqKGJpA9LKbcyys/-Garold_Murray-Xuesong_Gao- Terry_Lamb- Identity-Bokos-Z1-.pdf (consulté le 24 octobre 2017).

- REVERDY, C. (décembre 2016). La coopération entre élèves, des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFE Institut Français de l'Education – ENS de Lyon*. (dossier n°114), page 1-32).

➔ **Page sur internet**

- Ministère de l'Education Nationale, *eduscol.education.fr*, Mis à jour le 13 avril 2011, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45756/plan-renovation-enseignement-des-langues.html> (consulté le : 7 janvier 2018)
- KOPPATZ, P, *Methopedia.eu*, le 02 octobre 2005, en ligne : (consulté le 01/04/2018) <https://methopedia.eu/posts/jigsaw/jigsaw/>
- Chaine Officielle du Réseau CANOPE, *Youtube.com*, 1^{er} juillet 2016, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=uLKmLDrGyiw> (consulté de 14 mars 2018)

➔ **Site internet**

- *Google Form*,

➔ **Logiciel**

- Microsoft Office, *Microsoft Office Excel*, 2007 : 12.0.4518.1014

Annexes

Annexe 1 - Fiche d'investissement par semaine (exemple)

<u>FICHE D'INVESTISSEMENT</u>		
NOM :		Semaine : du 09 au 13/10
1 : Cette semaine, j'ai apporté tout mon matériel et ai respecté les règles de classe.	Oui (+1)	Non (0)
2 : Cette semaine, j'ai réagi au moins une fois à ce qu'ont dit mes camarades. <i>(I agree / I disagree / I think you're wrong / ...)</i>	Oui (+2)	Non (0)
3 : Cette semaine, j'ai participé activement aux travaux en groupes / binômes	Oui (+2)	Non (0)
	Total :	/5

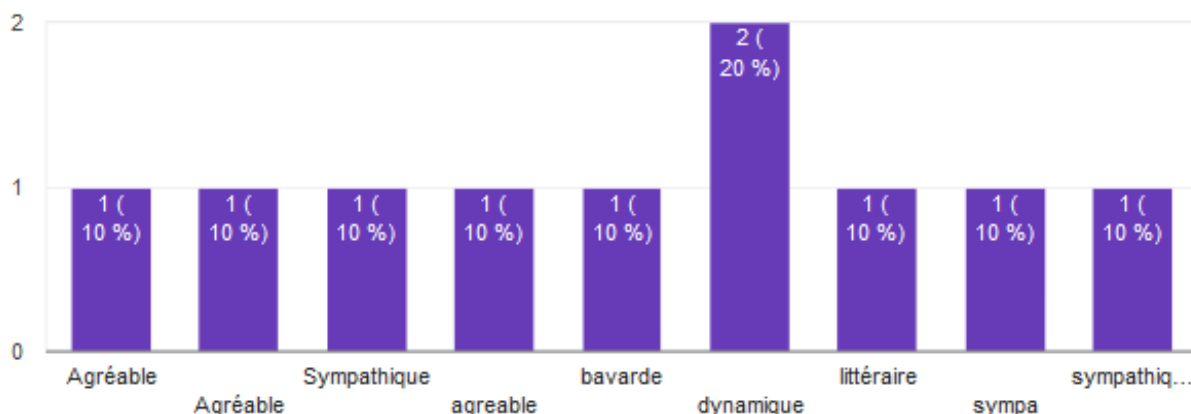
Annexe 2 – Photographie de la salle en double U.



Annexe 3 – Réponses obtenues par *Google Form*, de la part des enseignants de 4^{ème} 4

Si vous ne deviez choisir qu'un adjectif pour décrire la classe de 4ème 4, quel serait-il?

10 réponses



Que diriez-vous de l'interaction dans cette classe? (entraide, réaction, investissement dans les groupes...)

10 réponses

S'écoutent beaucoup

Pas de mal à travailler en groupe

parfois dissipés

Les élèves font des efforts pour s'aider mais ne s'écoutent pas toujours. Lors de travaux de groupe, je déplore un manque d'investissement de certains, alors que d'autres semblent impliqués dans la tâche

peu de travaux en groupes, mais ils s'intéressent, s'écoutent parfois (pas toujours)

s'investissent dans les groupes, parfois inattentifs en classe, mais toujours prêts à s'entraider

peu dynamiques, les élèves ne s'entraident pas beaucoup dans les cours (exemple: pour parer un camarade), mais restent une classe sympathique

classe sympathique, bon investissement, s'entraident mais confondent parfois interaction et bavardages

C'est un groupe agréable qui interagit bien, même si parfois un peu dissipé!

pas de travail de groupe dans mes cours, mais bonne cohésion dans la classe

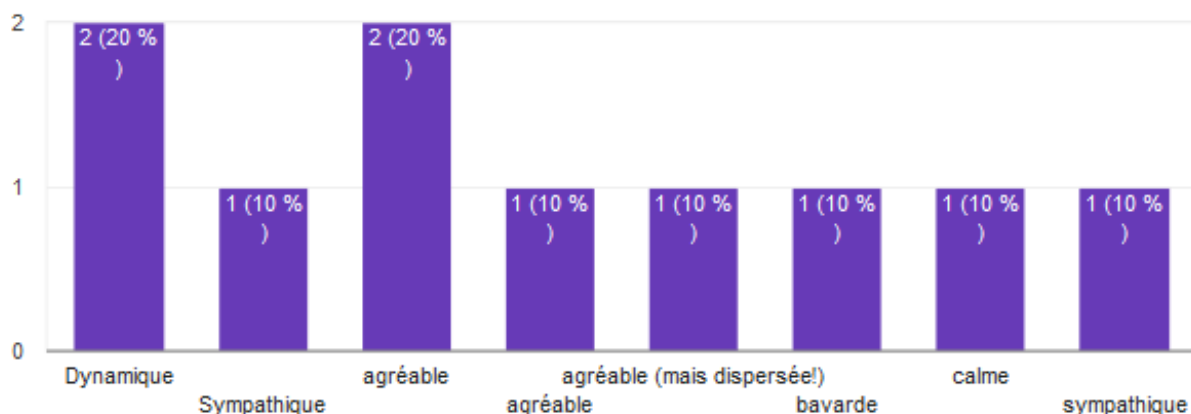
Travaux réalisés en groupe avec beaucoup de dynamisme

classe agréable qui confond souvent participation/intercation avec bavardages!!! dur de les faire s'écouter, même s'il y a de la bonne volonté !

Annexe 4 – Réponses obtenues par *Google Form*, de la part des enseignants de 4^{ème} 1

Si vous ne deviez choisir qu'un adjectif pour décrire la classe de 4ème 1, quel serait-il?

10 réponses



Que diriez-vous de l'interaction dans cette classe? (entraide, réaction, investissement dans les groupes...)

10 réponses

Très bonne interaction. Beaucoup d'entraide lors des ateliers de groupe.

Les élèves s'entraident bien...même trop (bavardages, etc...) J'organise peu de travaux de groupe, mais quand c'est le cas, ils s'investissent.

Les élèves participent avec joie aux travaux de groupes, voire un peu trop, et se disperse. Ils n'ont pas l'habitude de se corriger / s'écouter en groupe-classe

Bon investissement dans les tâches notées (dialogues / tâche finales), sinon, ils s'intéressent peu à ce que le reste de la classe dit ou fait donc interagissent peu

Ils ne travaillent pas en groupe dans ma classe. Lors des cours, il s'écoutent et se corrigent, réagissent bien.

classe calme lors des cours, plus agitée lors des TP

Peu d'interaction, mais pas vraiment nécessaire dans mon cours

Pareil que pour les 4ème4, bon esprit de groupe, beaucoup d'investissement et d'entraide.

bonne interaction, les élèves ont un bon esprit d'équipe, ils s'écoutent et s'aident

Beaucoup d'entraide dans les équipes, ils aiment la compétition, mais sont parfois dans le conflit. Interaction a double tranchants

Annexe 7 – Photographie de la salle en ilots utilisée lors des expérimentations



Annexe 8 – Consigne donnée pour l'expérimentation



TEAM BLUE

TABLE 1

Vous formez une équipe de rédaction au sein d'une association qui lutte pour la protection de l'environnement. Vos collègues ont préparé un poster pour la nouvelle campagne publicitaire. C'est désormais à vous d'en trouver le slogan ! Attention, les autres groupes n'ont jamais vu votre poster, vous devrez leur présenter votre projet (description, explication du slogan, et justification – au moins 3 arguments)

Annexe 9 - Transcription de l'audio – 4^{ème}

Le groupe d'expert est composé de quatre élèves, dont deux sont très intéressés par la langue anglaise. Néanmoins, l'une d'entre elle (Anaïs), ayant un excellent niveau, est assez solitaire, et n'aime pas travailler en groupe. La dernière, Loréna, a un niveau assez faible et est difficilement investie dans les travaux de groupes.

Elève A = Anaïs

Elève B = Ludivine

Elève C = Manon

Elève D = Loréna

Elève A = Ok, we must chose our roles, first.

Elève B = I don't understand this, the roles.

A = Ok but Mrs Cruaud explained that...

Elève D = Hum, Anaïs can you explain please.

Elève C = Yes, please.

A = Hum, one of us is going to make sure we all say something, one is going to focus on the volume we can't be too noisy, another one is going to be the "joker-pupil" : Mrs Cruaud can help us two times...twice! And hum, the last one is going to say "English please", when we talk in French.

B = Oh okay!

D = I do the volume, Ludivine, do you want joker?

B = Yes I'm the joker!

A = I can do the "English please"

C = okay

A = We have to create a slogan for this poster. And we must describe the poster, and also justify our choice.

D = Where's the poster?

C = It's sushi!

A = Yes there are sushi.

B = It's crash

A = What?

B = It's crash

D = I don't understand

A = I'm sorry Ludivine, what's the French for "crash"?.. Oh ! TRASH? Do you mean trash?

B = Oh, yes trash, sorry. (Toutes = rires) I'm stupid.

A = No you're not, I am!

D = So?

C =So, so, so...

B = It's not sushi, it's trash! It's "eurk"

D = It's pas bon!

C = In English please (toutes = rires)

B = ok be serious ! we are a crazy group!

C = What is this?

D = That's strange.

A = It's a plastic bag.

B = The poster is about plastic pollution.

D = Mais c'est pas à manger ça!

A = of course not ! It's plastic !

B = Ah yes! We will eat that after if we don't "recycle", what's "recycle" in English?

A = Oh yes! You're right! We could eat that if we don't recycle plastic

D = Yes, good idea!

A = Yeah, but it's not a slogan...

B = Ah euh slogan : You will eat that if you don't recycle

A = Write it Manon

C = Write?

B = Yes write it down!
D = bah écris!
A = In English please!
D = noooo, not here, on your paper!
C = but I can erase! (toutes = rires!)
Professeur (s'adresse à la classe) : volume please!
A (au téléphone) = Sorry miss
D = Quiet please in the group ! volume, volume.
A = Can you call the teacher please Ludivine? I think we need a joker...
B = No, no, no, no, we keep the joker!
A = I haven't understand! I'm not sure... Oh no! It's okay! I understand now: you should write the slogan here, and here we have to describe the poster!
C = Yes, yes okay, but can you write "recycle" please ?
A = okay... that's easy... same as French! (professeur = règle l'appareil photo en hauteur)
D = Tombez pas madame !
A = In English please! (Toutes = rires)
D = Don't badaboum miss!
B = Loréna ! It's "don't fall"
C = Like in "skyfall"
D = Don't fall miss!
Professeur = Don't worry girls! Are you okay? Do you need some help?
B = No, no, thank you! Do you like my slogan ? Or...?
C = I LOVE your slogan
D = you have a strange voice!
C = It's Deutsch
A = It's a German accent! Ok, hum, I like the slogan but I think we can do better...
D = I don't have idea
A = What time is it? Ho! Quick, quick!
B = It's okay for this slogan or we change?
A = Yeah yeah it's okay
C = We don't have time!
D = Mais j'ai pas tout compris le slogan
A = Loréna, you must speak English ! If you don't speak English Mrs Cruaud is going to cut your tongue!!
(Toutes = rires)
C = okay, the arguments to justify... is... we want... We want...
B = ... to break free ? (Toutes = rires)
D = what are the arguments?
A = We don't have any arguments...
B = Okay, number one, we can respect animals
A = we should or must respect animals!
C = I agree
D = euh, repeat please.
A = Argument number one = we should respect animals
C = ok, what's the next argument?
A = Have you all written the first one?
B = Yes
D = ah euh yes!
C = Argument two = it's plastic's pollute

B = It's plastic pollution
 C = Yes, maybe we can say... hum... I don't know..
 A = There are lots of plastic bags in the oceans... or the Earth is... "too polluted" because of plastic bags..
 D = Can I speak in French please? Just one minute!
 A = No! no no! You can't.
 B = ok, so we must recycle to protect the oceans.
 A = Yes, to protect the oceans from plastic pollution.
 D = Can you repeat please? I don't have time to write (Professeur = affiche au tableau 5 minutes left)
 B = Oh five minutes and we change
 A = We're not ready!!!! The activity is almost finished! Hurry up. Euh, Copy this!
 C = another argument please!
 D = Polluer la terre, c'est polluer son corps! On peut dire ça !
 A = Loréna... English !
 D = oui mais vite là !!!! on va finir !
 A = okay, okay...
 C = If you pollute your planet, you pollute your body
 A = Yes polluting the oceans, means polluting yourself.
 B = I don't understand..
 C = pollution of the planet is pollution of you! ...yourself!
 D = ok perfect! And do you describe the document?
 B = Sorry ? Oh... How do you describe it?
 C = It's sushi with plastic
 A = There are two sushi made of plastic, it's disgusting!
 B = Wait wait wait!
 A = do you want me to repeat ?
 C = Yes please!
 A = There are two sushi made of plastic, it's disgusting!
 D & B = thank you!
 C = There are... how do you say baguette?
 A = I think it's chopstick... I'm not sure...
 D = Ah in the middle, there are blablabla
 B = Ah oui la prof aime bien qu'on mette ça...
 Professeur = (s'adresse à la classe) Stop ! Silence please... Change! Don't forget to take your notes!
 A = Bye girls see you later
 D = Goodbye goodbye!
 B = I stay here? at the table ? Goodbye my team!
 C = Yes!

	En français	En anglais	Total
Nombre total d'énoncés	6	121	127
Elève A : Anaïs – gestion de l'anglais	0	40	40
Elève B : Ludivine - Elève « joker »	0	29	29
Elève C : Manon – gestion de la parole	0	25	25
Elève D : Loréna – gestion du bruit	6	24	30
Professeur:	0	2 (classe) + 1 (groupe)	3

Annexe 10- Transcription de l'audio – 4^{ème}1

Trois des quatre élèves sont très amis, Clémence et Sulian sont très motivés, Mélodie et Clémence se connaissent depuis toujours. Marwan est un bon élément, mais se laisse très vite dissipé. Les quatre élèves, représentent le profil général de la classe : un groupe d'amis, avec de très bons élèves, et quelques perturbateurs.

Elève A = Sulian

Elève B = Clémence

Elève C = Marwan

Elève D = Mélodie

Elève A = Hello!

(Tous = rires)

Elève B = Chut, eh commencez pas à rigoler, en plus la prof elle nous a dit qu'elle enregistre notre table avec le portable parce qu'elle a confiance, faites pas n'importe quoi là!

Elève C = In English Clémence! Moi je fais celui qui répartit la parole et qui dit « pas de français ».

Elève D = Beh tu dis ça et tu parles français là, t'es trop bête des fois!

A = Mais tais-toi ça enregistre! Allez, on start, euh... what's your role Clémence? (s'adresse au telephone : sorry madame hein pour mon accent, je sais en cours on dit "pronunciation" et tout, mais j'suis pas doué)

B = Euh I don't want reporter, I don't want to talk after, to the class, after the activity

D = mais en gros je comprends pas, "reporter" c'est quoi? C'est qui lui? j'ai pas écouté

C = c'est celui là qui dit à la fin, c'est celui là qui raconte à la classe, genre il « report » ce qu'on a fait quoi

A = bon vas-y on explique tout, on se met d'accord et après on bosse, là on perd du temps, les autres groupes je suis sûr qu'ils avancent

B = mais la prof elle a tout expliqué vous écoutez pas aussi! En gros il y en a un qui va parler à la fin de l'heure pour expliquer à la classe le slogan et tout, un autre qui prend des notes, genre le secrétaire, un qui est présentateur, genre il essaye de faire parler tout le monde et en anglais, et y a l'élève joker qui décide quand le groupe demande de l'aide, mais elle a dit c'est que 2 fois dans l'heure!

(Tous = silence d'1 minute environ)

D = ok I'm the secretary, please!

C = I'm the joker!

A = ok, I'm the presenter and je dis "in English"

B = but no! I don't want to be reporter!

D = pas grave! C'est rien, ça va durer 1 minute même pas, allez on a perdu du temps là!

B = ah mais reporter c'est juste tu dis tout ce qu'on a fait ? Bah ouais ok en gros je lis juste ses notes

A = ouais mais faut parler anglais les gars je vous rappelle

C = where is the poster?

A = here!

D = oh a sushi!

B = what is the rules?

C = we describe the picture, we give a title and we justify

A = no it's not a title it's a slogan!

B = it's same!

D = don't eat sushi, don't be fat!

C = mais n'importe quoi toi! c'est un truc sur la planète pas sur les gros!

A = in English!!

B = mais c'est pas sur les sushis c'est un sac plastique!!!

C = mais si c'est un sushi y a des baguettes chinoises

(Tous = rires)

B = ok, description, Mélodie, write description

D = Yes yes I write

A = This document is a poster! It's a poster in color

B = It's a poster for eat sushis

A = Mais non! On parle du réchauffement climatique en cours, c'est fini l'obésité hein!

C = no it's sushi pollution! The slogan is sushi pollution
D = I don't understand the sushi with the planet
A = Miss!
B = NON! Arrête on n'a que deux jokers
D = Mais je note quoi en description?
B = This document is poster. There are two sushis.
C = plastic!
D = attends, attends!... This document is a poster. There are....
B = two sushis, in plastic
A = no! two sushis, MADE OF plastic. (silence)
D = ok c'est bon!
A = In English!
D = euh, I'm ready!
B = two Chinese "baguettes"
C = fork!
A = no! fork is fourchette.
D = stick! C'est bâton je crois
C = Joker ?
A = no! no! Chinese sticks is good! It's euh... we understand!
D = ok, so, I write...? I wrote! I wrote : This document is a poster in color. There are two sushis made of plastic and two Chinese sticks.
B = It's for a campaign
D = ah yes it's a campaign!
C = mais vous voulez pas qu'on demande un joker, pour être sûr si c'est contre l'obésité ou sur la nature?
A = IN ENGLISH TOI ! I think it's because we pollute the seas, so we pollute the fish, and we eat the fish, so we pollute our body...bodies... we pollute us.
B = ourselves!
C = It's against pollution and to fight obesity.... Ouais bon joker! D'accord?
A = I agree, and you girls ?
B = ok
D = yes, I agree
C = (lève sa pancarte joker)
Professeur = wait a minute Marwan
Tous = attendent
Professeur = ok, joker?
C = euh, yes!
Professeur = How can I help you?
B = We don't understand the picture, the poster...
A = I think : we pollute the oceans, or the seas, and we eat polluted fish, so we pollute our bodies, it's bad for our health to eat polluted fish.
Professeur = Yes you got it ! Pollution → ocean, ocean → Fish, Fish → food.
Tous = Thank you!
A = euh stop, Melodie can your read the description
D = This document is a poster in color. It's a campaign against pollution. There are two sushis made of plastic and two Chinese sticks. Ok! Slogan : fish pollution sea!
B = mais c'est pas un slogan ça, ça veut rien dire, on n'est pas Yoda!
C = Chinese menu : polluted fish
A = mais c'est presque raciste ton truc, y a pas que les chinois qui mangent du poisson pollué
C = euh, parle anglais déjà, avant de me dire que je dis n'importe quoi

B = ouais, bon, stop là, on n'a plus beaucoup de temps ! Our slogan is : Stop the pollution of the ocean, stop the pollution of your body.

A = Stop polluting oceans, stop polluting your body!

D = No ! Protect your ocean, protect your body!

C = No! Stop is more "percuting"!

Professeur = (s'adresse à la classe) Be careful, 3 minutes left !

B = Comment on dit estomac?

C = What's the English for "estomac"?

A = Stomach!

B = Stop polluting seas, stop polluting your stomach.

D = or one protect, one stop! Stop polluting the seas, protect your stomach.

C = NON! J'ai mieux!!!! Your stomach is not your ocean!

B = Bah non! On dirait ça veut dire tu peux polluer l'océan mais mange pas la pollution.

A = ok, stop, Mélodie write « our slogan is : stop polluting oceans, protect your stomach »

D = c'est bon!

C = eh dépêchez vous on n'a plus le temps là !

A = oui bah en même temps on a perdu trop de temps au début là..

B = ouais bah la faute à qui ? on se demande hein !

C = bon, three arguments please !

A = euh, people don't care about plastic bags, they pollute the planet, and so they pollute the oceans

D = wait! wait! It's so they what?

A = so they pollute the water.. euh the oceans!

D = ok, next?

B = euh... When you pollute the water, you pollute your food.

D = Repeat please Clémence

Professeur = (s'adresse à la classe) STOP ! Time's up.

B = mais voilà, on n'a pas le temps de finir tout ça à cause de vos histoires de « je veux ci », « je veux pas ça »...

A = mais chut !

C = c'est bon, c'est pas grave

	En français	En anglais	Total
Nombre total d'énoncés	36	75	111
Elève A : Sulian – Gestion de la parole + anglais	8	20	28
Elève B : Clémence – Rapporteur	11	16	27
Elève C : Marwan – Elève joker	10	16	26
Elève D : Mélodie 6 – Secrétaire	7	16	23
Professeur :	0	2 (classe) + 4 (groupe)	6
Tous (en même temps)	0	1	1

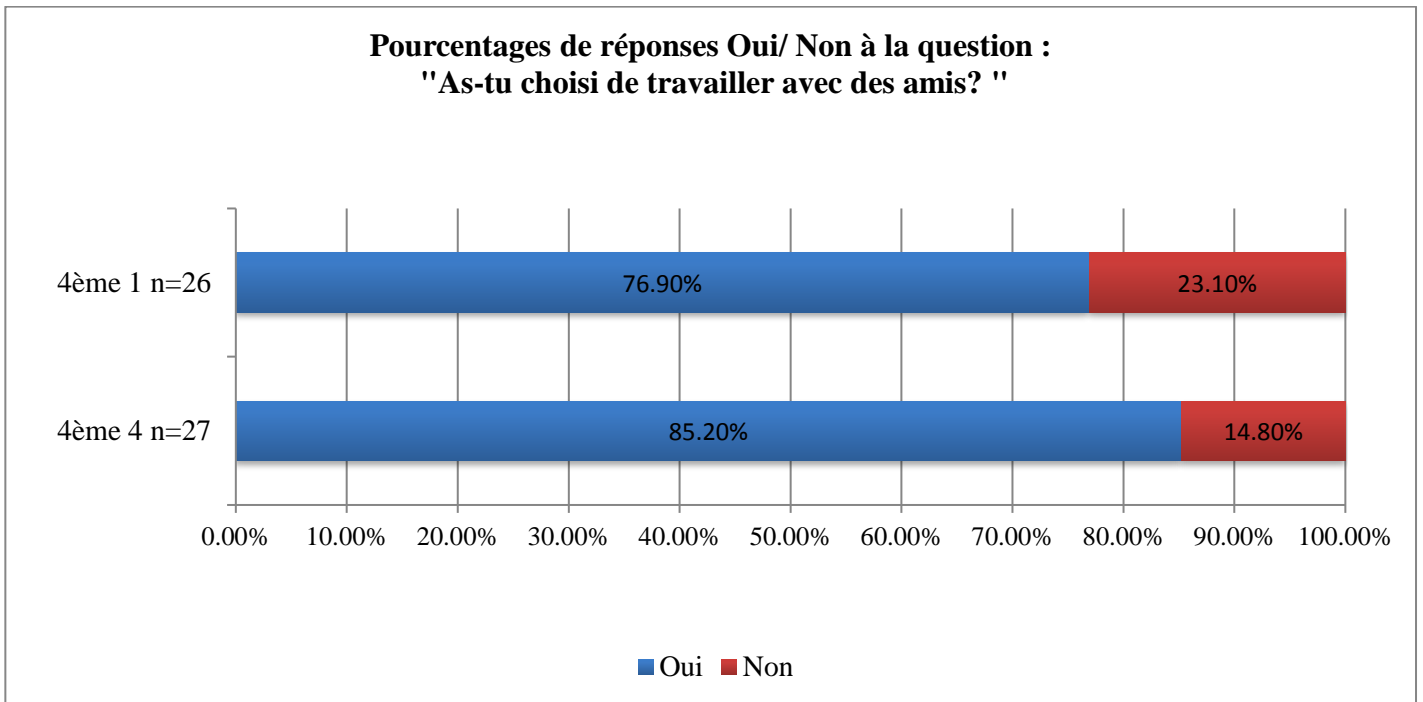
Annexe 11 – Affiche de campagne de sensibilisation sur laquelle les deux ilots enregistrés ont travaillé



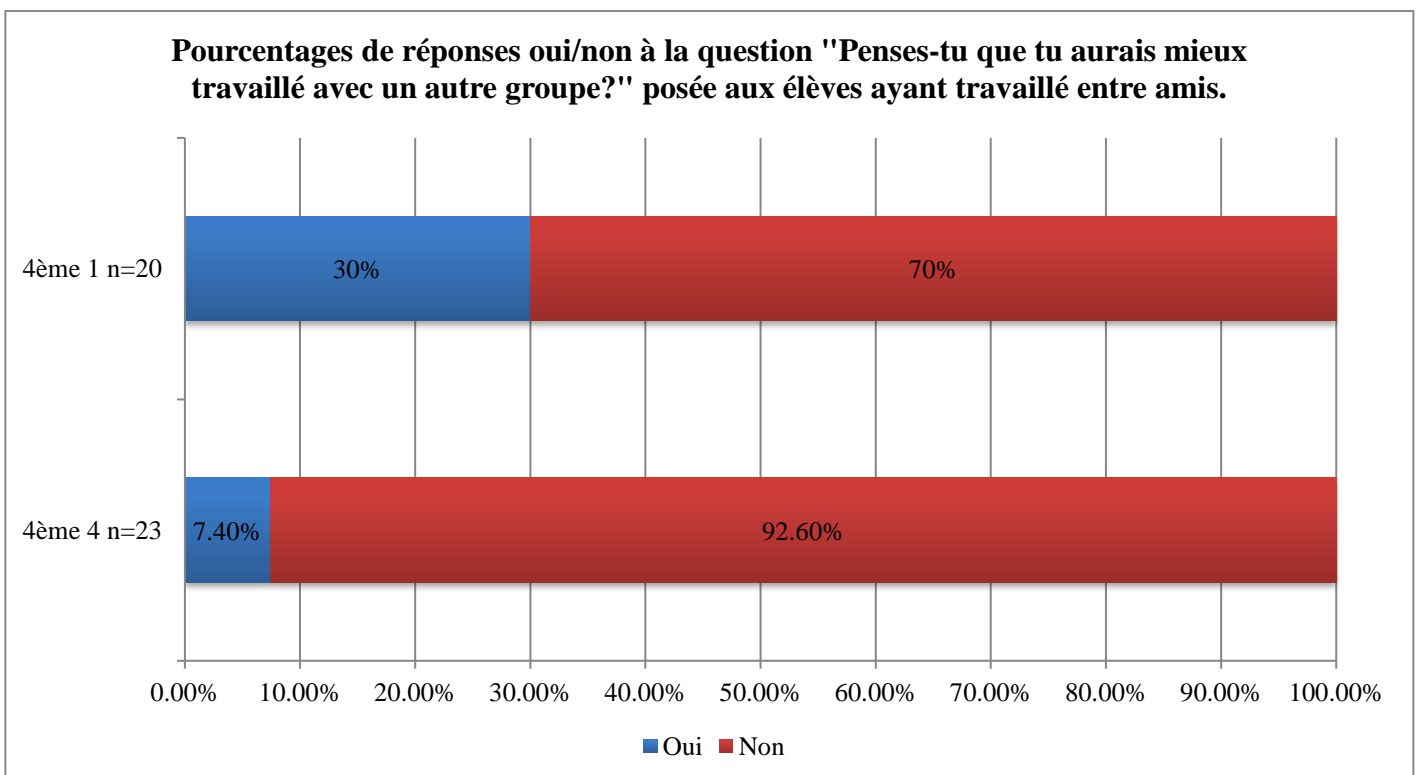
SURFRIDER and the SURFRIDER LOGO are registered service marks of Surfrider Foundation.
Copyright © 2011 Surfrider Foundation. All rights reserved.
Source: Deacon, D. (2011, 01/11). Plastic Pollution by municipalities: What is the harm? Pacific
Nanotechnology, New York: Springer, 101-113-108.



Annexe 12



Annexe 13



Annexe 14 : Transcription de la discussion bilan en classe de 4^{ème} 4

Enseignante : Bien, j'aimerais faire un petit point avec vous, en français, on prend 2 minutes pour faire un bilan. Alors, petites questions : Avez-vous aimé l'activité ? Pourquoi ? Est-ce que vous avez une solution pour les problèmes rencontrés ? Allez-y, je vous écoute.

Elève 1 : Je trouve que par moment il y avait trop de bruit parce qu'on parle tous en même temps

Elève 2 : Ouais mais au moins ça montre qu'on s'est pas ennuyés

Elève 1 : Mais madame, là, la salle à côté y a personne, donc on aurait pu faire genre 3 tables ici, 4 tables là-bas

Elève 3 : Mais comment elle nous surveille la prof ?

Elève 4 : Bah elle se met au milieu

Elève 5 : Je trouve que travailler avec les tables comme ça en ilots c'est bien pour ça, mais quand c'est en classe entière c'est galère, par exemple en maths ça tord le cou à chaque fois

Elève 6 : Faudrait des tables qu'on peut bouger facilement en fait !

Elève 7 : Ca existe madame les tables comme ça ?

Enseignante : Oui, mais ça coûte très cher, peu d'élèves ont la chance d'en avoir pour l'instant. D'autres remarques ?

Elève 8 : Aussi, moi j'ai bien aimé au début, mais après on peut se retrouver avec des gens qui travaillent pas donc c'est nul...

Elève 9 : Oui, je pense que si vous aviez dit « c'est noté » on aurait peut être mieux travaillé

Plusieurs élèves (réaction à la note) : non ça va pas toi !

Enseignante : Chut, eh, vous devez comprendre qu'on peut ne pas être d'accord ! chacun son avis

Elève 10 : Ouais je suis d'accord pour la note, parce que même nous à la table avec le téléphone ça met la pression, et votre caméra aussi

Elève 11 : Moi noté ou pas je m'en fiche, mais je pense que c'était bien organisé et tout, donc on devrait refaire

Elève 2 : Ouais avec la consigne et tout, ça fait un peu défi, on en refera madame ?

Enseignante : Oui bien sûr ! donc dans l'ensemble, ça vous a plu ?

Plusieurs élèves : Oui !

Enseignante : Et toi ça ne t'a pas plu ? Tu n'as pas l'air d'avoir apprécié...

Elève 13 : Non, enfin si.... Non en fait j'aime pas travailler en groupe.

Enseignante : Bon, d'accord, ça c'est plus personnel, mais je peux le comprendre. D'autres remarques ? non ?

Elève 5 : No !

Enseignante : Bien, merci à tous d'avoir participé et pour vos avis : regroupez sur la table toutes les feuilles de l'activité, la consigne, l'affiche etc... et n'oubliez pas de me donner votre fiche anonyme en sortant. Merci beaucoup, vous pouvez ranger vos affaires.

Annexe 15 : Transcription de la discussion bilan en classe de 4^{ème} 1

Enseignante : Ok s'il vous plaît, un peu de silence !... je voudrais faire le point avec vous : points positifs sur l'activité ? points négatifs ? et des idées de choses à améliorer ?

Elève 1 : On peut parler français ?

Enseignante : Oui, oui, bien sûr, je veux juste connaître votre avis !

Elève 1 : Ah bah, on a perdu trop de temps !

Elève 2 : Pas tous hein, c'est vous qui savez pas vous organiser !

Elève 3 : Non, mais c'est vrai on a trop réfléchi à qui fait quoi

Elève 4 : En fait madame vous auriez du nous imposer un rôle et voilà !

Enseignante : Mais vous n'auriez pas eu le choix de travailler ou non avec vos amis...

Elève 4 : Ah.. ouais... bah non en fait !

Plusieurs élèves : (rires)

Elève 5 : Non sérieux , on n'a pas été assez sérieux dès le début !

Enseignante : Donc, points négatifs : vous avez manqué d'organisation, c'est ça ?

Elève 6 : Oui.. mais y a du positif quand même hein !

Enseignante : Bien sûr ! explique toi , vas-y

Elève 6 : Ben, on a tous parlé plus ou moins anglais, alors qu'en cours des fois y en a qui parlent pas

Elève 7 : Euh, plus ou moins oui ! parce que des fois, je disais « English please », mais mon groupe il me respectait même pas !

Plusieurs élèves : (rires)

Elève 8 : Aussi, je pense qu'on s'est pas écouté dans les groupes !

Elève 9 : Et que on a mal géré le temps, mais ça va avec l'organisation

Enseignante : Donc c'est tout, rien de plus en positif ? moi j'en vois beaucoup

Elève 10 : Si, on n'a été plus « dans le travail », enfin moins dissipés que d'habitude...non... je sais pas... pourquoi vous me regardez comme ça madame ? Vous êtes pas d'accord ?

Enseignante : Si, si ! Tu as raison, je vous ai fait moins de remarques !

Elève 11 : Madame !

Enseignante : Oui ?

Elève 11 : Après je pense qu'on n'a pas été organisés et tout, on l'a dit, mais on s'en rend compte, du coup on refera plus les mêmes erreurs....

Elève 12 : Enfin, si la prof veut bien nous réorganiser un truc comme ça hein ! Parce que sérieux madame, vous avez plastifié les affiches et tout, c'est vous qui l'avez fait ça ?

Elève 13 : Bah ça va, t'enflamme pas, c'est son travail aussi !

Elève 14 : Elle avait surtout peur qu'on abime tout oui !

Enseignante : Oh, s'il vous plaît, on ne commence pas les discussions de ce genre, oui, j'ai tout préparé, oui, j'avais envie que les feuilles aient une bonne durée de vie, et oui ça fait partie de mon travail de prévoir des activités. Donc, en quelques mots, vous avez aimé ? oui ? non ? Pourquoi ?

Elève 15 : J'ai bien aimé parce qu'on pouvait être avec nos amis.

Elève 16 : Moi aussi

Elève 9 : Moi j'ai pas trop aimé parce qu'on n'a pas réussi à finir toute la mission

Elève 10 : Madame ! On refera des trucs comme ça ?

Enseignante : Oui, on en refera, et au fur et à mesure, vous arriverez à mieux vous organiser. Allez, ça va sonner. Merci à tous ! Sur la table vous laissez bien toutes les feuilles qui y étaient au début, chaises sur les tables et vous me rendez votre petite fiche anonyme à la porte en sortant ! Have a nice weekend ! See you on Monday !