



HAL
open science

La motivation des élèves passifs dans le travail de groupe face au travail individuel en cours d'anglais : dans quelle mesure le travail de groupe peut-il permettre de motiver davantage l'élève " passif " par rapport au travail individuel en cours d'anglais en classe de cinquième ?

Yalim Derya

► **To cite this version:**

Yalim Derya. La motivation des élèves passifs dans le travail de groupe face au travail individuel en cours d'anglais : dans quelle mesure le travail de groupe peut-il permettre de motiver davantage l'élève " passif " par rapport au travail individuel en cours d'anglais en classe de cinquième ?. Education. 2019. dumas-02512434

HAL Id: dumas-02512434

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02512434>

Submitted on 29 Jun 2020

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.

MASTER MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention Second Degré Anglais

MEMOIRE

LA MOTIVATION DES ELEVES PASSIFS DANS LE TRAVAIL DE GROUPE FACE AU TRAVAIL INDIVIDUEL EN COURS D'ANGLAIS

*Dans quelle mesure le travail de groupe peut-il permettre de motiver davantage l'élève « passif »
par rapport au travail individuel en cours d'anglais en classe de cinquième ?*

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par :

YALIM Derya

le 27 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Mme HUBERT, tutrice de mémoire

Mme JOUANNE, tutrice de stage

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée et accompagnée lors de la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais tout d'abord remercier mon directeur de mémoire Mme Hubert, pour m'avoir guidée et conseillée tout au long de l'année pour la rédaction de mon mémoire.

Je tiens à exprimer particulièrement ma gratitude envers ma tutrice de stage Mme Jouanne, pour sa bienveillance et sa disponibilité, et pour m'avoir aidée à mettre en place ce projet de recherche.

Je voudrais remercier l'équipe pédagogique ainsi que les élèves de mon établissement pour leur contribution essentielle à ce mémoire.

Je tiens également à remercier ma famille et mes camarades de l'Espe pour leur soutien et leurs encouragements constants.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
I/ CADRE THEORIQUE.....	6
1. Les élèves « passifs »	6
1.1. Définition.....	6
1.2. Les causes de la passivité.....	6
1.3. Les conséquences de la passivité.....	7
1.3.1. Les conséquences sur l'apprentissage.....	7
1.3.2. Les conséquences sur le comportement.....	8
2. La motivation	10
2.1. Les différents types de motivation.....	10
2.1.1. La motivation intrinsèque.....	10
2.1.2. La motivation extrinsèque.....	10
2.1.3. La motivation en contexte scolaire.....	11
2.1.3.1. Les déterminants de la motivation.....	12
2.1.3.2. Les indicateurs de la motivation.....	12
2.1.3.3. L'influence sur l'apprentissage.....	13
3. Le travail de groupe	14
3.1. Définition.....	14
3.2. Les spécificités.....	14
3.3. La mise en commun.....	15
3.4. Les formes d'évaluation.....	15
3.4.1. L'évaluation.....	15
3.4.2. L'auto-évaluation et la co-évaluation.....	16
3.5. Le bon fonctionnement du travail de groupe.....	16
3.6. Les « dérives » du travail de groupe.....	17
4. Le travail individuel	18
4.1. Définition.....	18
4.2. Le travail individualisé.....	18
II/ CADRE OPERATOIRE.....	19
1. Outils d'analyse	20
1.1. Le questionnaire.....	20
1.2. Les productions d'élèves.....	23

1.3. L'entretien.....	23
2. Les données.....	26
2.1. Le questionnaire.....	27
2.2. Les productions d'élèves.....	33
2.3. L'entretien.....	39
2.4. Le questionnaire.....	41
3. Croisement des données.....	44
III/ PROLONGEMENTS ET CONCLUSION.....	47
BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAFIE.....	49
ANNEXES.....	51

INTRODUCTION

Le sujet de mon mémoire porte sur la motivation des élèves du second degré en cours d'anglais. J'aimerais étudier et comprendre les raisons liées à la passivité d'un élève dans un cours d'anglais pour pouvoir aboutir à des solutions afin que celui-ci se motive et s'intéresse aux cours d'anglais.

Plusieurs raisons m'ont amenée à choisir ce sujet. Ayant été une élève sérieuse durant toute ma scolarité, et ayant été particulièrement attirée par les cours d'anglais, je me suis toujours demandée pourquoi certains de mes camarades ne s'intéressaient pas à ces cours : pourquoi n'étaient-ils pas motivés ? Tandis que je pensais que les cours d'anglais étaient plus intéressants que les autres cours car ils étaient plus attrayants et plus « vivants », d'autres n'y voyaient aucune utilité, ni aucun intérêt. J'étais d'autant plus motivée à apprendre l'anglais lorsque j'ai appris par mes proches et par mes enseignants que l'anglais était une langue internationale, indispensable à la communication et souvent requise dans le monde professionnel. J'en déduis donc que mes camarades n'étaient pas conscients de l'importance que pouvait avoir une langue vivante, ce qui expliquerait notamment leur manque de motivation et d'implication dans les cours d'anglais.

Durant mes stages d'observation et de pratique accompagnée en collège, j'ai pu observer la même situation. Alors que la grande majorité des élèves étaient actifs durant le cours, participaient à l'oral et s'engageaient dans les tâches à effectuer, certains d'entre eux restaient passifs pendant toute la séance. Je suis alors allée auprès d'un de ces élèves pour lui demander pourquoi il ne s'impliquait pas en classe et il m'a répondu : « mais ça sert à quoi l'anglais ? ».

Cependant, durant ces stages, j'ai pu également constater que les élèves devenaient très enthousiastes lorsque leur enseignant leur annonçait des activités de groupe. Ils devenaient beaucoup plus attentifs et sérieux ; ils paraissaient plus motivés à participer à l'activité proposée. Ainsi, ce constat m'a amené à me poser plusieurs questions sur la motivation et les modalités de travail :

- Comment motiver les élèves à travailler ?
- Comment faire pour que les élèves participent plus en cours ?
- La motivation des élèves varie-t-elle en fonction des modalités de travail ?

- Les élèves sont-ils plus passifs pendant un travail individuel ?
- Le travail de groupe permet-il de les motiver davantage ?

Tous ces questionnements m'ont aidé à formuler ma problématique de recherche : Dans quelle mesure le travail de groupe peut-il permettre de motiver davantage l'élève « passif » par rapport au travail individuel en cours d'anglais en classe de cinquième ?

I/ CADRE THEORIQUE

1. Les élèves « passifs »

1.1. Définition

Tout d'abord, définissons le terme « passif ». D'après le dictionnaire de français Larousse, le mot « passif » renvoie à une personne « *qui subit les événements sans réagir, qui suit docilement les ordres, ne joue aucun rôle actif* ». Cette définition nous donne une première idée sur les différents comportements observables chez un élève dit « passif » en classe, mais ne nous permet pas de comprendre les causes liées à ces comportements. Focalisons-nous sur les origines de la passivité chez un élève.

1.2. Les causes de la passivité

Nous avons tendance à penser que seuls les élèves qui ne savent pas pourquoi ils viennent en cours, ni pourquoi ils doivent s'investir en classe, sont passifs. Or, ce n'est pas le cas. En effet, tous les élèves peuvent devenir passifs à un moment donné, au cours de leur apprentissage. Par exemple, les élèves en difficultés peuvent devenir passifs lors d'un cours si les activités proposées par l'enseignant leur paraissent trop difficile à réaliser. De plus, la persistance de ces difficultés risque d'entraîner un décrochage chez les élèves. Il en va de même pour les élèves à haut potentiel. Ces élèves peuvent devenir passifs si l'enseignant leur propose des activités simples qui ne présentent aucun défi. Ces élèves finissent donc par se démotiver, voire décrocher par manque d'intérêt. Le sociologue François Dubet affirme que « *la difficulté des apprentissages les plonge dans le décrochage et dans l'ennui. Les élèves avancent deux opinions contradictoires : c'est trop difficile et on décroche. C'est trop facile et on s'ennuie* ». ¹

La difficulté ou la simplicité d'une activité peut être à l'origine de la passivité chez les élèves mais une activité non attrayante, éloignée de la sphère personnelle des élèves peut aussi inciter les élèves à la passivité. Dans un ouvrage intitulé *L'ennui à l'école*, nous apprenons que de nos jours, l'ennui est de plus en plus ressenti par les élèves et que le divertissement et le ludique sont de plus en plus suscités. De ce fait, pour éviter que les élèves s'ennuient et deviennent passifs, et pour leur

1 France Conseil national des programmes, *L'ennui à l'école*, page 71.

permettre de s'épanouir dans leur apprentissage, il faut viser à stimuler l'intérêt des élèves en proposant des activités attrayantes et intéressantes, mais surtout des activités concrètes ayant du sens pour les élèves et faisant le lien avec la vie réelle et le monde extérieur qui les entoure. Il faut « proposer des parcours de découverte ouvrant la classe sur le monde et introduisant des objets extérieurs à elle » ; « l'autre » fait partie de ces objets de curiosité pouvant aider à réagir contre l'ennui ». ² Cette idée est présente dans les programmes officiels, où la diversité et la découverte de « l'autre » est encouragée.

Une autre cause liée à la passivité des élèves serait la monotonie, le côté répétitif des modes d'apprentissage. En effet, même si l'enseignant propose des activités attrayantes proches de la sphère personnelle des élèves, si celles-ci ne sont pas variées les élèves risquent malgré tout de devenir passifs. Il faut donc veiller à varier « les modalités d'apprentissage afin d'accroître les opportunités d'engagement des élèves » d'après *L'ennui à l'école*, ouvrage regroupant les débats des chercheurs et acteurs du système scolaire.

L'enseignant doit donc développer les compétences de tous ses élèves pour qu'ils restent actifs en cours et pour ce faire, proposer des activités suscitant la curiosité des élèves et mettant en place des modalités d'apprentissage variées. Dans le cas contraire, la passivité aura des conséquences sur leur apprentissage et leurs comportements.

1.3. Les conséquences de la passivité

La passivité risque de provoquer des changements au niveau du comportement et au niveau de l'apprentissage des élèves. Ces conséquences peuvent varier en fonction du type d'élève. En effet, les conséquences seront différentes pour des élèves en difficulté et pour des élèves à haut potentiel.

1.3.1. Les conséquences sur l'apprentissage

Le chercheur en pédagogie Rolland Viau explique que les élèves en difficultés qui deviennent passifs en classe ont du mal à se mettre au travail et ne demandent pas de l'aide pour accomplir leurs tâches ; ils ne font plus d'efforts pour comprendre les instructions données par l'enseignant et ne créent plus de liens entre les apprentissages antérieurs et actuels ; ils ne gèrent plus leur matériel, ne s'organisent plus et font de nombreux oublis.

² France Conseil national des programmes, *L'ennui à l'école*, page 19-20.

Les élèves à haut potentiel qui deviennent passifs en classe ne s'intéressent plus aux activités proposées et ne font plus d'efforts pour réaliser leurs tâches ; ils n'arrivent plus à se concentrer et à maintenir leur attention au travail ; etc. Notons que ces résultats ne sont pas dus à une incapacité mais à un manque d'intérêt ou à l'ennui.

1.3.2. Les conséquences sur le comportement

Les comportements varient en fonction des caractéristiques personnelles des élèves. D'une part, les élèves passifs peuvent s'agiter, se laisser distraire par leur environnement, discuter avec leurs camarades, perturber le déroulement du cours et faire opposition à l'enseignant. D'autre part, ils peuvent s'isoler, se replier sur eux-mêmes et refuser de participer. Le psychologue et philosophe britannique Daniel Berlyne explique que « *pour que nous soyons présents au monde, avec une conscience et des actes plus ou moins organisés, nous devons être stimulés. Berlyne présente l'absence de stimulations comme un des moteurs du comportement. Le sujet agit pour ne pas s'ennuyer* ». ³ Par conséquent, les élèves, pour compenser cette absence de stimulation, se dispersent et cherchent à s'occuper autrement (bavardages, manipulations à la main, etc).

Rolland Viau, chercheur en pédagogie, a établi une liste de comportements causés par des problèmes de motivation, qui peuvent s'ajouter à ceux cités précédemment.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Remettre son travail à plus tard.- Avoir de la difficulté à se décider.- Se fixer des buts inatteignables.- Choisir la voie la plus facile et la plus rapide pour accomplir une activité.- Croire que ses chances de succès sont réduites.- Refuser d'essayer de faire une activité.- Faire son travail rapidement et sans être attentif.- Abandonner rapidement une activité et ne pas essayer de la faire une deuxième fois.- Expliquer ses échecs par son incapacité de faire les travaux demandés.- Expliquer ses échecs en jetant le blâme sur les autres.- Prétendre avoir essayé de travailler mais n'avoir rien fait.- En cas d'échec, se punir soi-même. |
|--|

Tableau 1 : Indices comportementaux de problèmes de motivation⁴

³ France Conseil national des programmes, *L'ennui à l'école*, page 15.

⁴ Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 149.

Cette passivité est susceptible d'influer sur l'apprentissage et le comportement des élèves et entrainer ainsi une faible performance scolaire, voire un échec scolaire s'il n'y a pas d'intervention de la part de l'enseignant. Afin de rendre les élèves plus actifs en cours, l'enseignant peut intervenir sur leur motivation.

2. La motivation

2.1. Les différents types de motivation

2.1.1. La motivation intrinsèque

On parle de motivation intrinsèque lorsqu'on s'engage dans une action uniquement pour des raisons internes (les intérêts personnels et le plaisir). D'après Rolland Viau, « *un élève qui valorise une activité parce qu'elle lui permet de connaître davantage une matière ou d'acquérir certaines habiletés* »⁵ est intrinsèquement motivé.

2.1.2. La motivation extrinsèque

On parle de motivation extrinsèque lorsqu'on s'engage dans une action uniquement pour des raisons externes (récompenses, punitions, contraintes, etc). Selon Rolland Viau, « *lorsqu'on veut réussir une activité pour que les autres nous reconnaissent ou encore pour obtenir une récompense, des félicitations, etc* »⁶ on est extrinsèquement motivé.

Ces deux types de motivation nous amène à déduire que la motivation est un phénomène basé sur « *l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue* ».⁷

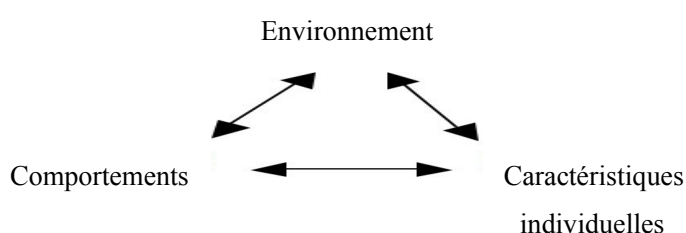


Figure 1 : Les trois composantes qui fondent le phénomène de la motivation⁸

5 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 45.

6 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 46.

7 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 27.

8 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 27.

La motivation d'un individu est fondée sur l'interaction entre ces trois éléments. Cependant, « en contexte scolaire », la motivation est un phénomène beaucoup plus complexe. Rolland Viau, spécialiste de la motivation scolaire, a proposé une définition de la motivation en contexte scolaire.

2.1.3. La motivation en contexte scolaire

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »⁹

Cette définition a été illustré par Rolland Viau de la façon suivante :

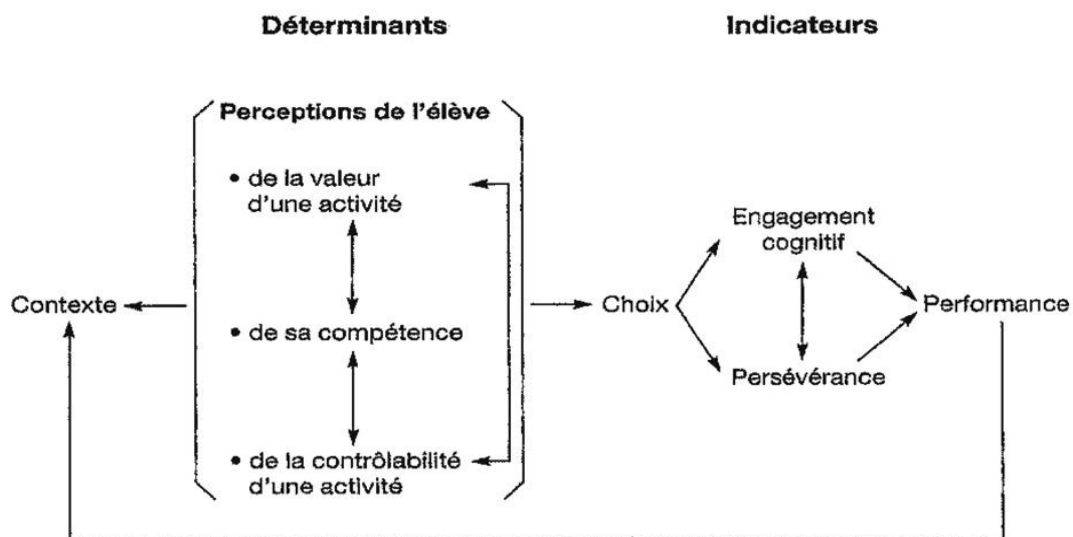


Figure 2 : La dynamique motivationnelle chez l'élève¹⁰

Dans ce modèle de motivation, nous observons plusieurs relations. La relation principale s'effectue entre les déterminants et les indicateurs de la motivation. C'est cette relation qui démontre le principe de fonctionnement de la dynamique motivationnelle. En effet, « la manière dont un élève se perçoit face à des activités influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à ce qu'il ait atteint le niveau de performance qu'il désire atteindre ». ¹¹

9 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 7.

10 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 32.

11 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 35.

2.1.3.1. Les déterminants de la motivation

Dans ce modèle de motivation, les facteurs qui déterminent la motivation sont essentiellement liés aux perceptions de l'élève. La motivation dépend de « *la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, sa perception de sa compétence à la réussir et sa perception du contrôle qu'il peut exercer sur son déroulement* ». ¹²

En effet, un élève qui juge une activité utile sera motivé pour la réaliser, et un élève qui n'y voit aucun intérêt, sera difficilement motivé. De même, un élève qui pense bien maîtriser sa compétence choisira de s'engager et de réussir les activités qu'on lui propose, et au contraire, un élève qui a une mauvaise opinion de sa compétence utilisera des stratégies d'évitement et abandonnera les activités qui lui seront proposées. Enfin, un élève qui se juge capable de réussir une activité, aura un degré de contrôle élevé sur le déroulement et le résultat de celle-ci.

Les perceptions de l'élève sont étroitement liées et sont souvent influencées par le contexte scolaire (les enseignants, les camarades, etc) comme indiqué sur la figure 2.

2.1.3.2. Les indicateurs de la motivation

La motivation des élèves se mesure grâce à leurs comportements. Dans ce modèle de motivation, « *le choix de faire une activité, la persévérance dans son accomplissement, l'engagement cognitif et la performance qui en résulte* » ¹³ sont les principaux indicateurs de la motivation. La relation entre ces indicateurs est logique car « *si un élève s'engage dans une activité et l'accomplit avec persévérance, c'est parce qu'il choisit de le faire. [...] Plus un élève s'engage dans une activité, plus il persévère [...] et plus sa performance est bonne* ». ¹⁴

La performance est une conséquence de la motivation mais elle peut aussi en être la cause car elle peut justement agir sur la perception que l'élève a de lui-même. La dynamique motivationnelle d'un élève est donc en constante évolution.

Les émotions telles que la joie, la surprise, la tristesse, l'anxiété et le stress peuvent également être des indicateurs de la dynamique motivationnelle. Cependant, selon Rolland Viau,

12 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 35.

13 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 73.

14 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 35.

*« les élèves trop anxieux sont portés à perdre leur attention dans l'accomplissement d'une tâche et à consacrer toute leur énergie à appréhender les conséquences d'un échec éventuel ».*¹⁵

2.1.3.3. L'influence sur l'apprentissage

La motivation influence énormément l'apprentissage des élèves même si d'autres facteurs, comme la famille et la société, influencent celui-ci (les valeurs, la culture, le milieu social, la situation financière, etc). En effet, sans motivation, les élèves ne s'impliquent pas dans leurs tâches et finissent par se lasser, voire décrocher. La motivation est donc indispensable dans le processus d'apprentissage des élèves. Et l'enseignant, joue par conséquent, un rôle primordial dans ce processus d'apprentissage : il doit tenir compte de la motivation de ses élèves s'il souhaite leur faire acquérir des connaissances. Cependant, il ne doit pas simplement aborder une thématique intéressante pour pouvoir motiver ses élèves car *« ce seront également les conditions d'apprentissage qu'il saura créer et la façon dont les élèves les percevront qui influenceront leur motivation ».*¹⁶

Nous allons donc nous focaliser sur deux modalités de travail pouvant agir sur la motivation des élèves : le travail individuel et le travail de groupe.

15 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 21.

16 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, page 7.

3. Le travail de groupe

3.1. Définition

Le travail de groupe est une méthode pédagogique utilisée par les enseignants pour développer de nouvelles compétences chez les élèves tels que l'entraide, le partage, la collaboration, etc. Cette méthode est aussi employée par les enseignants en raison de ses nombreux avantages : le travail de groupe facilite la communication et l'interaction entre les élèves grâce à l'effectif réduit des élèves en groupe ; apprend aux élèves à s'exprimer et à confronter différentes idées et différentes méthodes de travail ; aide les élèves à enrichir leur vision et à élargir leur réflexion ; développe la créativité des élèves lors de la réalisation d'un projet ; etc.

Les instructions officielles encouragent l'utilisation de cette modalité de travail pour favoriser la pratique de la langue cible à l'oral. Le CECRL affirme que « *pour certains apprenants, notamment (mais pas seulement) les plus lents, le travail en sous-groupe, qui suppose que la compréhension de l'oral ou de l'écrit se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution réussie de la tâche, plus que ne l'aurait eu un travail individuel* ». ¹⁷

Michel Barlow, chercheur en pédagogie, explique que le travail de groupe est une « *réalité sociale, voire politique, à travers les phénomènes d'influences, d'oppositions et de négociations qu'il comporte* ». ¹⁸

3.2. Les spécificités

Il existe différents types de « réunion » selon Michel Barlow. Les élèves peuvent former des groupes pour :

- « *apporter des informations* » (présenter un exposé...)
- « *recueillir des informations* » (faire des recherches...)
- « *échanger des idées entre eux* » (faire un débat...)
- « *négocier, prendre ensemble une décision, résoudre un conflit* ». ¹⁹

¹⁷ Cadre européen commun de référence pour les langues, page 126.

¹⁸ Michel Barlow, *Le travail en groupe des élèves*, page 23.

¹⁹ Michel Barlow, *Le travail en groupe des élèves*, page 22.

La constitution de ces groupes peut être aléatoire, libre ou imposée par l'enseignant :

- un regroupement aléatoire varie les possibilités de rencontre et donc « les richesses potentielles du groupe » ;
- un regroupement libre facilite la cohésion du groupe, mais peut en conséquence entraîner un ralentissement au niveau du travail ;
- un regroupement par l'enseignant répond à des objectifs d'apprentissage (réunir des élèves de niveau homogène ou hétérogène, etc).

3.3. La mise en commun

La mise en commun peut être une étape difficile pour certains enseignants car c'est pendant la mise en commun que les élèves se démobilitent. Ceci peut être dû au fait que les groupes sont souvent amenés à présenter leurs travaux à l'oral les uns après les autres. Michel Barlow explique qu'« *il n'y a aucune nécessité à ce que la mise en commun se fasse sous forme d'exposé oral* ». Selon lui, « *elle peut avoir recours, sans exception, à toutes les formes possibles d'expression :*

- *écrite (rédaction d'un tract, d'une note de synthèse photocopie...)*
- *iconique (panneau d'exposition, schéma, tableau, bande dessinée...)*
- *théâtrale (sketch, dialogue...)*
- *verbale (slogan, émission radiophonique...)* ».²⁰

3.4. Les formes d'évaluation

Trois formes d'évaluation sont possibles : l'évaluation (l'enseignant évalue les différents groupes), l'auto-évaluation (les groupes s'évaluent eux-mêmes) et la co-évaluation (les groupes évaluent les autres groupes).

3.4.1. L'évaluation

L'enseignant devra non seulement évaluer le produit final mais également le processus d'élaboration : il doit évaluer les connaissances, les compétences et les aptitudes développées au cours de la collaboration.

²⁰ Michel Barlow, *Le travail en groupe des élèves*, page 39.

De même, l'enseignant devra évaluer le groupe et non les élèves pour justement leur montrer l'importance de la collaboration au sein du groupe (les méthodes et stratégies utilisées, la gestion du temps, de l'espace et du matériel, le rythme du travail, l'écoute et le respect des autres, les relations et les échanges, etc).

3.4.2. L'auto-évaluation et la co-évaluation

« *L'auto-évaluation et la co-évaluation visent à permettre à l'élève de prendre plus de responsabilités dans son processus d'apprentissage, par la réflexion et par la réaction des pairs. Ce sont des méthodes très efficaces sur le plan de l'évaluation formative. Ce qui distingue l'auto-évaluation de la co-évaluation, c'est que l'élève s'instruit sur l'apprentissage en réfléchissant à son propre travail ou à ses propres activités. Dans le deuxième cas, l'élève s'instruit sur l'apprentissage en réfléchissant aux activités des autres élèves* ». ²¹ En effet, l'auto-évaluation et la co-évaluation permettent aux élèves de se repérer dans leur apprentissage, de visualiser leur progression et de prendre conscience de leur niveau et de leurs connaissances. Grâce à l'auto-évaluation et à la co-évaluation, les élèves sont plus attentifs à leur façon d'apprendre : ils prennent conscience de ce qu'ils sont capables de faire, s'interrogent sur l'origine des difficultés qu'ils rencontrent et apprennent à déterminer les compétences qu'ils doivent davantage travailler, ce qui développe la métacognition chez les élèves. En prenant des responsabilités dans leur processus d'apprentissage, les élèves deviennent également plus autonomes : ils sont amenés à se questionner seuls sur leur savoir et celui de leurs pairs, sans l'enseignant.

L'auto-évaluation et la co-évaluation sont encouragées par les instructions officielles. Le CECRL affirme notamment que « *le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience* » ²², dans le sens où elle aide les élèves à faire un bilan de leurs points forts et de leurs points faibles. Ainsi, de nombreuses grilles pour l'auto-évaluation sont proposées dans le CECRL.

3.5. Le bon fonctionnement du travail de groupe

Pour qu'un travail de groupe fonctionne de manière efficace, il faut mettre en place un certain nombre de critères. Tout d'abord, il faut assurer la cohésion du groupe : il faut travailler la

21 http://professeur.umoncton.ca/umcs-de_champlain_yves/files/umcs-de_champlain_yves/wf/wf/pdf/auto.pdf

22 *Cadre européen commun de référence pour les langues*, page 145.

parole et la place de chacun au sein de chaque groupe. En effet, les élèves doivent exprimer, critiquer, approuver ou suggérer une idée tout en essayant de maintenir une atmosphère agréable au sein du groupe. Il faut ensuite insister sur l'importance de la prise d'une décision commune : un groupe qui fonctionne démocratiquement est un groupe qui fonctionne correctement. Enfin, il faut mettre en évidence l'importance de l'organisation au sein du groupe : les élèves doivent être capable de fixer des étapes pour pouvoir accomplir la tâche donnée.

3.6. Les « dérives » du travail de groupe

Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, a affirmé qu'un groupe qui se focalise uniquement sur la tâche à accomplir ou sur les relations affectives des membres du groupe, n'atteint pas d'objectifs d'apprentissage. Il appelle cela « la dérive économique » et « la dérive fusionnelle ».

- la dérive économique

On parle de dérive économique lorsqu'un groupe se concentre uniquement sur la production finale. Les membres du groupe se répartissent les tâches en fonction de leurs compétences pour obtenir la meilleure production possible. Dans ces conditions, les élèves ne développent aucune nouvelle compétence et ne progressent pas.

- la dérive fusionnelle

On parle de dérive fusionnelle lorsqu'un groupe se concentre uniquement sur la communication et la socialisation. Les élèves favorisent les échanges et s'éloignent de la tâche à accomplir.

4. Le travail individuel

4.1. Définition

Le travail individuel est une méthode pédagogique qui est très utilisée par les enseignants en classe. L'élève est amené à effectuer une activité seul, en autonomie, sans communiquer ni échanger avec ses pairs. Face aux difficultés, il doit se débrouiller par ses propres moyens. Il peut notamment faire appel au professeur s'il ne parvient pas à franchir les obstacles à la réalisation de l'activité.

Le travail individuel, en fonction des objectifs visés par celui-ci, peut servir à apprendre, développer de nouvelles notions ou à mettre en pratique les compétences acquises au cours de la séance. Pour rendre le travail individuel efficace, l'enseignant doit vérifier le travail régulièrement, demander aux élèves de rendre compte de leur travail à chaque étape, les obligeant ainsi à s'impliquer jusqu'à la fin de l'activité.

4.2. Le travail individualisé

Le travail individuel n'est pas à confondre avec le travail individualisé qui fait référence à la pédagogie Freinet. Cette pédagogie « alternative », mise en oeuvre dans l'enseignement primaire (ou secondaire), encourage le développement libre des enfants. Pour ce faire, chaque élève élabore son propre plan de travail : le plan de travail individuel consiste à adapter le travail à chaque élève en prenant en considération son rythme d'apprentissage et son évolution personnelle. Avec le travail individualisé, les élèves ne font pas tous la même activité en même temps et chacun peut choisir de consacrer plus ou moins de temps sur une activité et avancer à son rythme. Au moment des bilans, l'enseignant peut apprécier le travail de l'élève, repérer ses difficultés, etc. Le plan de travail sert également de repère pour l'élève qui peut se situer, s'évaluer et faire le point sur son travail effectué. Cet outil pédagogique de la méthode Freinet développe l'autonomie et l'initiative chez l'élève. Ainsi, l'élève n'est pas « acteur » mais « auteur » de son apprentissage.

II/ CADRE OPERATOIRE

Rappelons la problématique de notre recherche :

En quoi le travail de groupe permet-il de motiver davantage l'élève « passif » par rapport au travail individuel en cours d'anglais en classe de cinquième ?

Afin de répondre à notre problématique, nous poserons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 :

Le travail de groupe permet de motiver davantage l'élève « passif » par rapport au travail individuel car au sein d'un groupe, l'élève « passif » est confronté aux idées et aux compétences des autres, ce qui l'incite à s'impliquer davantage dans les activités.

Hypothèse 2 :

Le travail de groupe permet de motiver davantage l'élève « passif » par rapport au travail individuel car au sein d'un groupe, l'élève « passif » est davantage disposé à développer et à acquérir des compétences, ce qui lui permet de progresser et d'obtenir de meilleurs résultats.

Hypothèse 3 :

Le travail de groupe permet de développer de nouvelles compétences chez les élèves, notamment les compétences du vivre-ensemble. Les élèves développent les compétences d'écoute, de respect et de médiation par le travail de groupe.

1. Outils d'analyse

Pour vérifier nos hypothèses, nous allons mettre en place différents outils d'analyse lors de notre expérimentation. Dans un premier temps, nous proposerons un questionnaire aux élèves afin d'avoir un aperçu de leurs profils et de leurs opinions sur le travail de groupe et le travail individuel. Dans un second temps, nous mènerons plusieurs travaux individuels et travaux de groupe pour ensuite analyser les productions d'élèves et mesurer leur progression et leurs résultats. Enfin, nous interviewerons quelques élèves pour évaluer leur niveau d'investissement dans les travaux de groupe, mais aussi pour vérifier les nouvelles compétences qu'ils auront développées au cours de ces travaux.

1.1. Le questionnaire

Avant de mener notre protocole expérimental, nous devons déterminer le profil de la classe, c'est-à-dire les élèves qui peuvent potentiellement devenir « passifs » pendant un cours d'anglais. Il nous faut également déterminer le point de vue des élèves vis-à-vis du travail de groupe et du travail individuel : quelles sont leurs idées, leur opinion sur ces deux modalités de travail et dans quel cas ils se sentent plus motivés. Le questionnaire est par conséquent l'outil qui va nous permettre de recueillir toutes ces informations.

Pour créer ce questionnaire « élèves », nous nous sommes servi de l'ouvrage intitulé *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes* de François de Singly. Dans son écrit, de Singly détaille les différentes étapes pour construire un bon questionnaire. Il explique notamment les différents types de formulation des questions, les spécificités des questions ouvertes et fermées et la différence entre l'information « indépendante » et l'information « dépendante ». Dans notre questionnaire (cf. annexe 1), nous avons pris le soin de prendre en compte ces éléments. Nous allons maintenant expliquer le choix de nos questions.

Commençons par la formulation de nos questions. Selon de Singly, toute formulation n'induit pas le même sens, ce qui modifie les attentes au niveau des réponses. En effet, demander « quelles sont les activités qu'il faut faire seul ou en groupe ? » et « quelles sont les activités que tu voudrais faire seul ou en groupe ? » ne signifie pas la même chose. Pour de Singly, la première formulation « fait croire qu'il existe un savoir objectif sur le thème et que la personne interrogée

doit le connaître pour répondre (question qui s'apparente alors à une question de test de compétence) »²³ tandis que la deuxième formulation sollicite une opinion personnelle. Dans notre questionnaire, nous avons opté pour la deuxième formulation pour justement inciter les élèves à s'exprimer, à donner leur avis et leur point de vue. Les questions contiennent pratiquement toutes des verbes d'opinions : Aimes-tu l'anglais ? Penses-tu que ton niveau en anglais est... ? Préfères-tu travailler seul ou en groupe ? Quelles sont les activités que tu voudrais faire seul ou en groupe ? Comment te sens-tu quand tu travailles seul ou en groupe ? Etc.

Poursuivons avec les questions fermées et ouvertes. Dans notre questionnaire, la plupart des questions sont des questions fermées avec des réponses prédéfinies qui se limitent au nombre de 2 ou 4 pour les premières questions du questionnaire. La raison pour laquelle nous proposons un nombre de réponses pair est pour éviter que les élèves choisissent la réponse du « milieu » lorsqu'il y en a 3 ou 5. Les autres questions fermées du questionnaire comporte 6 réponses possibles. L'objectif est de donner aux élèves la possibilité de choisir plus d'une réponse, ce qui nous permettra d'obtenir des réponses plus personnelles, tout en veillant à équilibrer les réponses positives et négatives car selon de Singly « *il faut, au moins, ne pas indiquer par la liste des réponses quelle est la direction souhaitée, voire à produire, plus ou moins involontairement, les résultats conformes à la problématique* ». ²⁴ En effet, les élèves « *peuvent se réfugier dans le silence, [...] c'est-à-dire dans des réponses qui favorisent la meilleure image possible d'elles-mêmes dans le contexte de l'enquête* ». ²⁵ Certaines questions fermées contiennent la mention « autre » pour permettre aux élèves d'ajouter des réponses « imprévues » comme le conseille de Singly et certaines questions sont mixtes, c'est-à-dire qu'elles contiennent une première partie fermée et une seconde ouverte avec la question « pourquoi ? ». « *Ces dernières réponses sont utiles au moment de l'interprétation, le commentaire risquant moins de contresens.* » ²⁶

Il y a néanmoins quelques questions ouvertes comme « qu'est-ce que tu n'aimes pas quand tu travailles seul / en groupe ? ». Le but est d'obtenir des informations par rapport au vécu des élèves. Puisque chaque élève vit différemment les travaux de groupes et individuels, les perspectives de réponses sont variées, nous ne pouvons donc pas leur imposer des réponses.

23 François de Singly, *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, page 75.

24 François de Singly, *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, page 71.

25 François de Singly, *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, page 74.

26 François de Singly, *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, page 69.

Toutes les questions du questionnaire aboutissent soit à des réponses « indépendantes » soit à des réponses « dépendantes ». Selon de Singly, les réponses « indépendantes » sont des déterminants sociaux : le sexe, l'âge, la classe, le niveau en anglais, etc, représentent un facteur social pouvant influencer l'investissement, la motivation, la participation, la confiance en soi et l'opinion des élèves sur le travail individuel ou le travail de groupe, d'où les réponses « dépendantes ». Ceci est évidemment à vérifier lors des traitements des données.

Les questions ont été élaborées en fonction de la problématique de recherche, des hypothèses et du protocole expérimental que nous mettrons en place.

En effet, les questions « qu'est-ce que tu fais quand tu travailles seul ? » et « qu'est-ce que tu fais quand tu travailles en groupe ? » vont nous permettre d'obtenir une première réponse à l'hypothèse 1, où l'élève « passif », confronté aux idées et aux compétences des autres, est incité à s'impliquer davantage dans les activités. Les actions au sein du groupe / seul vont nous indiquer si l'élève est actif ou passif, s'il reste motivé ou non. Les réponses vont nous permettre de voir comment ils fonctionnent, comment ils s'organisent.

La question « comment te sens-tu quand tu travailles seul ou en groupe ? » nous permettra de répondre en partie à la problématique de recherche avec les mentions « je suis plus motivé seul/en groupe » et « je suis plus intéressé par l'activité seul/en groupe ». Elle nous donnera une idée sur l'hypothèse 1 avec les mentions « je suis plus attentif et sérieux seul/en groupe » et « je m'engage plus dans l'activité seul/en groupe » et sur l'hypothèse 2 (l'élève « passif », davantage disposé à développer et à acquérir des compétences en groupe, lui permet de progresser et d'obtenir de meilleurs résultats) avec les mentions « j'apprends plus seul/en groupe » et « je progresse plus seul/en groupe ».

Les questions « quelles sont les activités que tu voudrais faire seul ou en groupe ? » et « qu'es-ce que tu n'aimes pas quand tu travailles seul et en groupe ? » nous aideront à préparer le protocole expérimental : les réponses seront traitées pour faire évoluer l'opinion des élèves.

Les autres questions seront utiles pour déterminer le profil des élèves (le sexe, l'âge, le niveau en langue, la participation en cours, la préférence des modalités de travail).

Ce questionnaire sera de nouveau distribué aux élèves à la fin de notre expérimentation afin d'étudier l'évolution de l'opinion des élèves.

1.2. Les productions d'élèves

Les différents travaux de groupe et individuels que nous mettrons en place au cours de notre expérimentation nous permettront de mesurer le progrès et évaluer les résultats des élèves. Lorsque nous collecterons des productions d'élèves, nous pourrons comparer les deux modalités et ainsi répondre à notre deuxième hypothèse. Les différentes activités de groupe et individuelles que nous mettrons en place lors du protocole expérimental varieront les cinq activités de communication langagières (cf. annexe 4). L'objectif sera de vérifier si toutes les activités langagières (à savoir les activités de réception, de production et d'interaction) sont mieux travaillées en groupe qu'en individuel.

1.3. L'entretien

Après plusieurs mois d'expérimentation, nous pourrons enfin répondre à nos deux autres hypothèses (hypothèses 1 et 3). En effet, les élèves auront réalisé de nombreux travaux individuels et travaux de groupe dans le cadre de notre recherche et ils auront eu l'occasion de comparer ces deux modalités et de prendre conscience des spécificités de chacune. Ayant préalablement assimilé et « subjectivé » ces modalités, les élèves seront en mesure de partager leur expérience et de parler de leur niveau d'investissement dans les travaux de groupe et individuels. Ils pourront aussi parler des compétences du vivre-ensemble qui auront été travaillées pendant les travaux de groupe. L'outil le plus adapté pour évaluer le degré d'investissement des élèves ainsi que les valeurs du vivre-ensemble est l'entretien. Nous en décrivons les raisons multiples dans le paragraphe suivant.

L'entretien est « *une situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'information* ». ²⁷ En effet, contrairement au questionnaire, l'objectif n'est pas d'obtenir une réponse mais un discours construit par l'élève. L'objectif est de faire parler librement l'interviewé afin qu'on puisse comprendre sa logique et son raisonnement, et qu'on puisse extraire l'information contenue dans ses représentations. En fonction de l'expérience propre à chaque élève, nous pourrons évaluer le degré d'investissement au sein d'un groupe et la maîtrise des compétences du vivre-ensemble. Nous pourrons analyser le rapport de causalité et répondre aux « pourquoi » et aux « comment » car « *l'entretien révèle la logique d'une action, son principe de fonctionnement* ». ²⁸ L'entretien nous permettra également de découvrir le point de vue de l'élève à

²⁷ Alain Blanchet et Anne Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, page 17.

²⁸ Alain Blanchet et Anne Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, page 41.

travers son attitude puisque les comportements sont aussi porteurs de significations. Ainsi, les données produites lors de l'entretien viendront compléter les données obtenues lors de l'expérimentation.

Pour préparer cet entretien, nous avons consulté l'ouvrage intitulé *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, d'Alain Blanchet et d'Anne Gotman. Dans cet ouvrage, sont décrits tous les éléments nécessaires à la préparation et à la réalisation d'un entretien réussi. Blanchet et Gotman expliquent notamment comment construire un guide d'entretien et comment mettre en place des stratégies d'interventions pour favoriser un discours structuré.

En ce qui concerne le guide d'entretien, il faut fixer des règles mais il faut savoir être flexible lors de l'entretien car il s'agit d'une situation d'interaction. En effet, lors d'un entretien, les informations recueillies ne sont pas déterminées par le chercheur mais par « l'informateur », nous pouvons donc prévoir et organiser les différentes étapes de déroulement de l'entretien mais les questions que nous poserons lors de l'entretien, évolueront en fonction du discours de l'élève. D'après Alain Blanchet et Anne Gotman, le guide « *a pour but d'aider l'interviewer à élaborer des relances pertinentes sur les différents énoncés de l'interviewé, au moment même où ils sont abordés. Cette technique permet donc, du moins en principe, à la fois d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de la recherche.* »²⁹ Ainsi, notre guide d'entretien (cf. annexe 2) sera constitué de trois éléments essentiels : une consigne générale définissant le contexte du discours attendu (à savoir l'investissement au sein d'un travail de groupe et les valeurs du vivre-ensemble) ; une série de questions organisées en thèmes à exploiter au cours de l'entretien ; et des stratégies d'intervention de l'interviewer visant « à maximiser l'information obtenue sur chaque thème ».

Les stratégies d'intervention servent à relancer le sujet pour avoir plus de détails. En fonction des réponses obtenues, il faut essayer d'orienter le discours pour pouvoir répondre à notre hypothèse. Par exemple, demander des précisions sur le discours d'un élève en disant « peux-tu m'en dire plus sur... ». Il ne faut pas intervenir au hasard ; les interventions doivent être logiques et construites afin de pointer les éléments pouvant confirmer ou réfuter l'hypothèse. Selon Blanchet et Gotman, il existe trois techniques d'intervention : la contradiction (pour inciter l'élève à soutenir son argumentation), la question (pour introduire un nouveau thème) et la relance (pour faire produire des énoncés narratifs, informatifs ou argumentatifs). Dans notre guide d'entretien, nous

²⁹ Alain Blanchet et Anne Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, page 64.

avons surtout préparé des questions de relance pour amener l'élève à expliciter davantage son point de vue, l'aider à produire un discours plus précis et plus cohérent.

Le choix des interviewés se fera en fonction du profil des élèves et de l'hypothèse à vérifier. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons surtout aux élèves « passifs » qui sont inclinés à s'investir dans les activités de groupe. Le nombre d'entretien dépendra donc de la diversité des attitudes supposées : nous contrasterons les élèves qui s'investissent plus ou moins dans un travail de groupe et nous confronterons les différentes causes et origines aboutissant à ce résultat. Notre entretien sera semi-directif (l'interviewé pourra parler et développer ses idées librement) et formel : avec un enregistrement et un script (cf. annexe 3).

Avant de débiter l'entretien, il faudra expliquer à l'élève l'objet et le motif de notre demande : lui préciser que l'objectif de notre entretien est de déterminer le niveau d'investissement dans un travail de groupe et les compétences du vivre-ensemble développées au cours de celui-ci ; et que nous le sollicitons pour connaître son expérience et son point de vue concernant le travail de groupe. Il faudra établir un contrat et poser un cadre ; créer une atmosphère agréable en évitant « l'interrogatoire » et mettre l'élève en confiance. Il faudra être bienveillant, ne pas juger, ne pas évoquer des éléments qui risqueraient de dévaloriser l'élève et de le mettre mal-à-l'aise (par exemple, le niveau de difficulté) ; et l'encourager à parler et rendre compte de ses pensées. C'est l'interaction interviewer/interviewé qui conduira à la production d'un discours bien structuré. L'autre facteur conduisant à la production d'un discours structuré est la maîtrise du thème par l'élève. En effet, *« lorsque le thème est familier à l'interviewé, celui-ci tend à se poser comme expert et à diminuer sa dépendance thématique à l'égard de l'interviewer : les représentations et raisonnements qu'il communique à l'interviewer font appel à une pensée déjà élaborée et à une mémorisation active. »*³⁰

30 Alain Blanchet et Anne Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, page 76.

2. Les données

L'établissement dans lequel nous sommes allés est un collège classé en REP+ avec un public sensible. En effet, certains élèves ont les moyens de travailler et d'être accompagnés en dehors des cours mais de nombreux élèves sont issus de milieux sensibles et confrontés à des difficultés familiales et sociales et par conséquent, n'ont pas les moyens de s'investir pleinement dans leur parcours scolaire. Face à ces inégalités, l'établissement propose des dispositifs d'aide afin d'améliorer les chances de réussite et d'accompagner ces élèves au maximum dans leur apprentissage (aide aux devoirs, etc).

Durant le stage, nous avons pu suivre les trois classes de cinquième du collège ainsi qu'une classe de sixième, avec en moyenne un effectif de 18 élèves. Notre expérimentation a été effectuée sur une classe de cinquième de niveau très hétérogène. En effet, il y a quelques élèves moteurs qui participent très régulièrement en classe, des élèves de niveau intermédiaire qui sont plus discrets mais qui restent volontaires pour apprendre et quelques élèves en difficulté scolaire. Cette classe est intéressante du point de vue de l'hétérogénéité mais aussi du point de vue des profils des élèves. Les élèves de cette classe ont le potentiel pour travailler mais ils sont tout aussi susceptibles de devenir passifs au cours des séances.

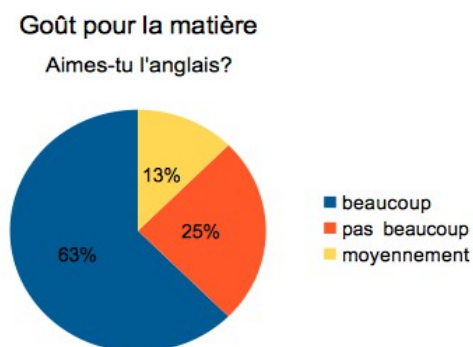
Notre expérimentation consiste à comparer deux modalités de travail, à savoir le travail de groupe et le travail individuel. Tout d'abord, pour avoir un aperçu des profils et des opinions sur le travail de groupe et le travail individuel, nous avons fait passer un questionnaire en début d'année. Ensuite, l'objectif a été d'insérer au fil des séances des activités individuelles et des activités de groupe portant sur l'un des objectifs langagiers suivants : écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire et réagir et dialoguer. Les élèves ont pu expérimenter ces deux modalités sur une période de 4 mois. Au total, nous avons pu réaliser 4 activités individuelles et 4 activités de groupe. Nous avons varié la constitution des groupes à chaque fois en proposant des regroupements libres, aléatoires et par niveaux pour en tester les avantages et inconvénients et leur impact sur la motivation et le travail des élèves. Pour certaines activités, des aides ont été apportées selon les besoins et difficultés des élèves, afin de les mettre en activité ou de les encourager.

Afin de mener à bien les activités de groupe, une fiche de fonctionnement a été distribuée aux élèves au début de l'expérimentation. Cette fiche, basée sur les réponses du questionnaire, décrivait les règles de fonctionnement d'un groupe et la compétence du vivre-ensemble. Au fil des travaux, les élèves se sont imprégnés de ces règles ; un baromètre sonore a été utilisé pour permettre à chaque groupe de s'auto-réguler et de s'auto-gérer. A la fin de l'expérimentation, une fiche d'auto-évaluation leur a été proposée : l'objectif était de vérifier s'ils se souvenaient des règles de vie, de ce qu'il fallait faire ou ne pas faire ; ils devaient eux-mêmes compléter cette fiche puis la respecter lors de l'activité de groupe.

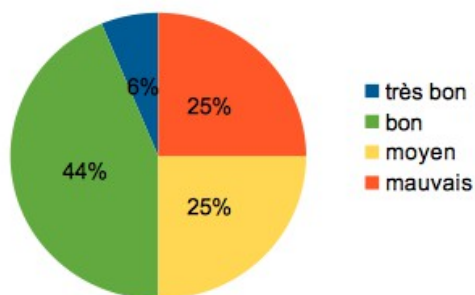
Chaque production a été récupérée en fin de séance ou en fin d'activité. Ces productions nous permettront de voir si le travail de groupe a un effet sur les résultats des élèves. Dernièrement, des entretiens ont été réalisés avec trois types d'élèves : un élève de bon niveau, un élève discret de niveau moyen et un élève en difficulté, pour discuter de leur motivation et investissement dans le travail seul et en groupe mais aussi de la compétence du vivre-ensemble. Nous avons aussi redonné le questionnaire fait en début d'année pour étudier l'évolution de l'opinion des élèves.

2.1. Le questionnaire

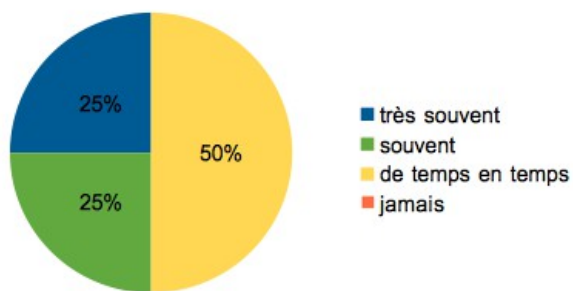
Le questionnaire a été complété environ en 15 minutes à la fin d'une séance. Il n'y a pas eu de soucis d'incompréhension. Chaque élève a cherché à répondre sérieusement aux questions posées, à l'exception d'un élève. Par conséquent, sur les 17 questionnaires nous en avons retenu 16. Nous allons maintenant exploiter les résultats. Parmi les élèves qui ont rempli le questionnaire, 9 sont des garçons et 7 sont des filles. Ils ont pour la majorité 12 ans (3 élèves ont 13 ans seulement). Nous découvrons que dans cette classe, la majorité des élèves aiment beaucoup l'anglais : 63% contre 25% qui n'aiment pas beaucoup l'anglais et 13% qui l'aiment moyennement. Le niveau des élèves peut en être un facteur.



Niveau en anglais



Participation en cours



Nous découvrons aussi qu'un grand nombre d'élèves pensent avoir un bon niveau en anglais. Ceci concerne à peu près la moitié des élèves. L'autre moitié pense avoir un niveau moyen ou un niveau faible dans cette matière. Les filles sembleraient être plus nombreuses que les garçons à avoir un bon niveau. Le niveau des élèves dépend aussi du goût pour la matière. D'autre part, tous les élèves attestent participer en cours : 50% des élèves disent qu'ils participent de temps en temps ; 25% disent participer souvent et 25% attestent participer très souvent en cours. La participation est étroitement liée au niveau en anglais. En effet, ceux qui ont un niveau faible ont tendance à moins participer. En revanche, la participation des bons élèves peut varier. La participation dépend également du goût pour la matière : les élèves qui n'aiment pas beaucoup l'anglais participent peu tandis que la participation de ceux qui aiment la matière peut varier. Le questionnaire nous indique également que les filles participent plus que les garçons.

Préférence de la modalité de travail

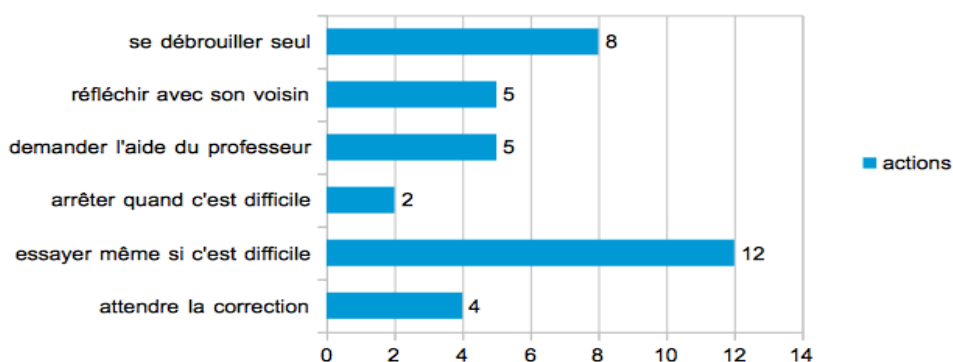


Dans cette classe, 63% des élèves préfèrent le travail de groupe et seulement 13% des élèves préfèrent le travail individuel, tandis que 25% des élèves n'ont pas de préférence. En analysant les données, nous apprenons que ceux qui préfèrent le travail de groupe sont surtout les élèves qui ont un niveau faible ou moyen. Les élèves qui n'ont pas de préférence sont généralement les élèves qui n'ont aucune difficulté et qui sont à l'aise dans les deux cas.

Ces premières informations nous ont permis de déterminer le profil des élèves : nous en savons davantage sur les élèves grâce à leur répartition en fonction du sexe, de l'âge, du goût pour l'anglais, du niveau, de la participation et du choix des modalités de travail. Nous avons également vu que le niveau en langue et le goût pour la matière avaient une influence sur la participation des élèves et le choix de la modalité de travail.

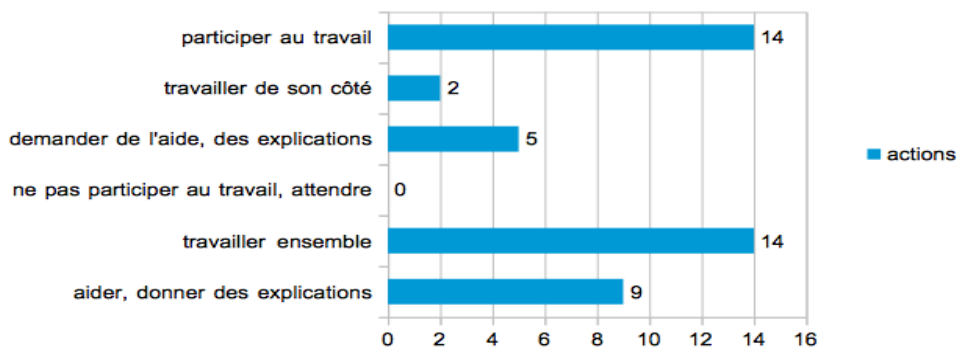
Nous allons à présent voir ce que les élèves font lorsqu'ils travaillent seuls et lorsqu'ils travaillent en groupe et nous pourrons ainsi déterminer leur mode de fonctionnement.

Actions lors d'un travail individuel



D'après ce graphe, nous remarquons que la majorité des élèves essaient de travailler même si l'activité s'avère difficile. En effet, 12 élèves sur 16 persévèrent dans leur travail et 2 élèves seulement abandonnent l'activité lorsqu'ils n'y arrivent pas. La moitié des élèves disent se débrouiller seul ; il y a néanmoins un tiers des élèves qui réfléchissent avec leur voisin ou qui demandent l'aide du professeur. Nous constatons ainsi que la majorité des élèves se mettent en activité lors d'un travail individuel et qu'un certain nombre d'entre eux ont besoin d'aide ou de réfléchir à plusieurs. Comparons ces résultats avec les actions au sein d'un groupe.

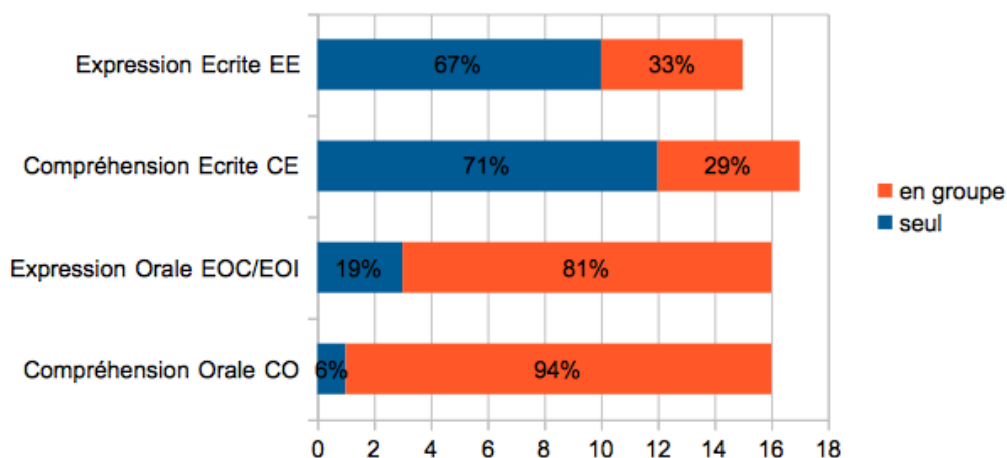
Actions lors d'un travail de groupe



D'après ce graphe, nous remarquons que la grande majorité des élèves participent au travail de groupe. En effet, sur les 16 élèves, 14 attestent qu'ils participent au travail et qu'ils travaillent ensemble contre seulement 2 élèves qui choisissent de travailler de leur côté. Un peu plus de la moitié des élèves disent qu'il leur arrive d'aider ou de donner des explications aux autres et un tiers des élèves demandent de l'aide lors d'un travail de groupe. Nous constatons ainsi qu'au sein d'un groupe tous les élèves souhaitent s'investir dans l'activité. Nous en vérifierons l'exactitude lors de travaux concrets.

Regardons maintenant pour quel type d'activité les élèves privilégient le travail de groupe ou le travail individuel.

Choix des modalités en fonction des activités langagières



Les résultats de ce graphe nous indiquent clairement que les élèves privilégient le travail individuel pour des activités écrites et le travail de groupe pour des activités orales. En effet, lorsqu'il s'agit d'une compréhension ou d'une expression écrite, 70% des élèves en moyenne préfèrent travailler seul. Et lorsqu'il s'agit d'une compréhension ou d'une interaction orale, en moyenne, 90% des élèves choisissent le travail d'équipe. Analysons les arguments des élèves :

La CE en individuel :	L'EE en individuel :
« j'y arrive mieux »	« on écrit ce qu'on pense et personne ne nous contredit »
« pour être autonome »	« il y a plus d'idées dans ma tête »
« pour me concentrer »	« pour bien écrire »
« pour mieux comprendre »	« pour être plus à l'aise »
« les autres sont lents »	

Les élèves préfèrent travailler seul pour mieux se concentrer, mieux comprendre et mieux réussir. Ces arguments sous-entendent que cela n'est pas possible en groupe. La majorité des élèves semblent penser qu'on ne peut pas travailler efficacement en groupe pour une compréhension ou une expression écrite. De plus, penser que « les autres sont lents » et refuser que l'on les contredise suggère l'idée que les élèves ne maîtrisent pas vraiment la compétence du vivre-ensemble. Nous verrons par la suite si cette compétence sera développée au fil des travaux de groupe.

La CO en groupe :	L'EOC / EOI en groupe :
« quand on ne comprend pas quelqu'un peut expliquer »	« tu n'es pas le seul à parler »
« on peut mettre nos réponses en commun »	« tout le monde prend la parole »
« il y a plus d'idées »	« je n'ai pas le trac »
« c'est plus facile »	« je suis moins stressé »
« on se répartit le travail et on s'aide si on a des oublis »	« car je ne parle pas tout seul devant tout le monde »
« je ne me sens pas seul »	« on peut s'aider »
« car on a l'opinion des autres »	« on se répartit la tâche et on stresse moins »
« car je ne comprends pas tout »	

Les raisons pour lesquelles les élèves préfèrent le travail de groupe pour des activités de compréhension ou d'expression orale sont le partage, l'entraide et le stress. Effectivement, les élèves semblent penser qu'ils réussiront mieux une activité impliquant de l'oral s'ils répartissent leur tâche, partagent leur opinion et mettent en commun leurs réponses pour s'entraider. Être avec des camarades leur permet également de ne pas stresser et de se sentir plus à l'aise à l'oral puisque « tout le monde prend la parole » en même temps.

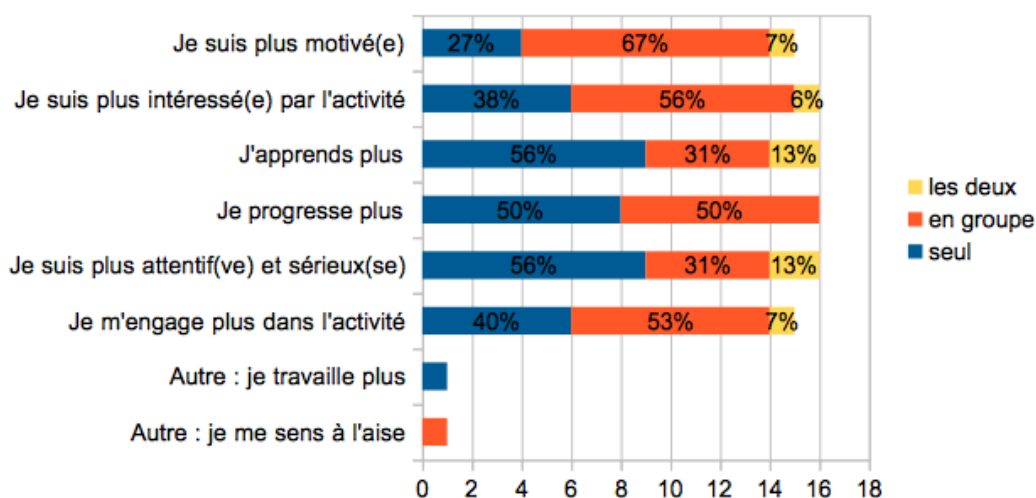
Ayant étudié les différents arguments des élèves, voyons maintenant pourquoi certains ne veulent pas travailler en groupe et pourquoi d'autres ne veulent pas travailler seuls. Voici une liste des différentes causes :

En groupe :	En individuel :
« quand on ne veut pas m'écouter »	« le silence »
« quand tout le monde parle en même temps »	« rester seul et réfléchir seul »
« des fois on ne me laisse pas parler »	« c'est ennuyant et fatigant »
« répéter les choses pour les autres »	« ne pas avoir d'autres avis »

« quand on est sûr d'avoir bon mais que les autres nous contredisent »	« ne pas pouvoir demander l'aide du voisin »
« ils n'aiment pas qu'on leur dise qu'ils ont tort »	« il y a moins de réponses »
« quand les autres ne travaillent pas »	« c'est plus difficile »
« quand je ne travaille pas avec mes amies »	« écrire beaucoup »
« quand je n'ai pas d'affinité avec les autres »	« ne pas comprendre »
« être avec des gens que je n'aime pas »	

En ce qui concerne le travail de groupe, il est évident que les causes sont liées aux compétences du vivre-ensemble : l'écoute, le respect, la médiation et la collaboration n'étant pas maîtrisé, le travail de groupe devient inefficace et est mal vécu par les élèves. Quant au travail individuel, ce sont surtout les élèves en difficulté qui le vivent mal : si l'activité leur paraît longue et difficile, ils se découragent et se démotivent plus rapidement. Grâce au diagramme suivant, nous pouvons étudier les sentiments des élèves vis-à-vis de ces deux modalités.

Sentiments des élèves vis-à-vis du travail de groupe et du travail individuel



On remarque que les avis des élèves sont très partagés. D'après le questionnaire, les élèves seraient plus motivés en groupe qu'en individuel. Ils s'engageraient davantage dans une activité en groupe (53% des élèves) mais seraient beaucoup plus attentifs et sérieux seuls (56% des élèves). L'investissement dans le travail aurait donc lieu dans les deux cas. En outre, les élèves pensent qu'ils progressent autant en individuel qu'en groupe même s'ils pensent qu'ils apprennent plus lorsqu'ils sont seuls (56% des élèves).

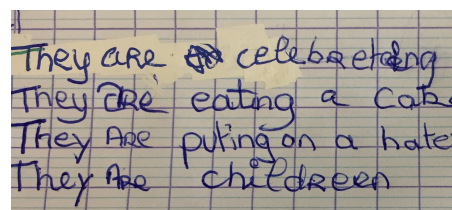
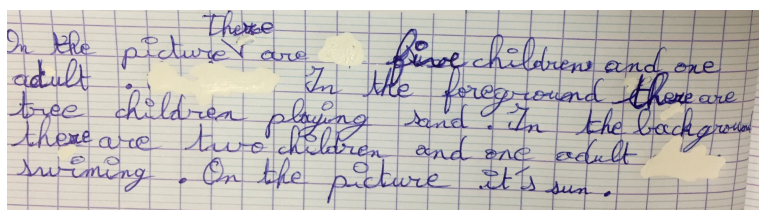
2.2. Les productions d'élèves

Les activités de groupe et individuelles ont été réalisées dans le cadre des séquences en cours. Voici un tableau récapitulatif des différentes ACL travaillées selon le type d'activité :

ACL	Type d'activité / Objectif
EE+EOC	dictée d'images : décrire et présenter
CE	réfléchir sur un point grammatical
EE+EOI	préparer des questions et interroger
CO	vidéo : découvrir une ville

Pour les activités de production, nous avons combiné l'écrit et l'oral. D'une part, nous avons réalisé une activité associant l'expression écrite avec l'expression orale en continu ; et d'autre part, une activité associant l'expression écrite avec l'expression orale en interaction.

Pour la première activité (EE+EOC), les élèves ont réalisé une dictée d'images. Lors du travail individuel, les élèves ont préparé leur description à l'aide d'une fiche de vocabulaire, avant de se mettre par petit groupe de 2 ou 3 pour décrire leur image afin que leur camarades la dessinent. Dans leur production écrite, les élèves ont utilisé la structure de phrase « there is, there are » pour décrire une image, le vocabulaire de description d'image (« in the foreground/background » ...), le champ lexical du thème (birthday/holiday/home vocabulary) et la structure BE+ING pour parler d'une action en cours. D'après les résultats, 12 élèves sur 17 ont bien accompli leur tâche en utilisant la plupart des éléments cités précédemment et 5 élèves ont réalisé leur tâche en utilisant seulement certains de ces éléments. En ce qui concerne la partie orale de cette activité, nous avons constaté que les élèves se sentaient beaucoup plus en confiance à l'oral lorsqu'ils étaient en petits groupes. Voici deux productions différentes :



Lors du travail de groupe, les élèves devaient décrire des images liées à la thématique de Noël. Pour ce faire, les élèves ont rebrassé en classe entière le vocabulaire du thème ainsi que le vocabulaire de description d'image (« in the foreground/background » ...) et la structure « there is, there are ». L'activité a été réalisée avec succès : les élèves étaient très impliqués dans la préparation

de leur description grâce à l'esprit de compétition développé par le jeu (le dessin le plus complet étant élu gagnant!). Toutefois, certains élèves s'imposaient plus que d'autres, étant trop absorbé par le jeu. Concernant la partie orale de cette activité, nous avons remarqué que quelques élèves n'étaient pas très à l'aise à l'oral face à la classe ; une certaine pression les rendaient nerveux. Voici un exemple de production :

~~In the~~ there is in the foreground of christmas tree and
 There is toy and present
 on the christmas tree there is star and
 ornament.
 There is in the background in pine place
 on the pine place there are stocking.
 there is christmas wreath

En comparant les deux modalités, nous affirmons que l'expression écrite fonctionne dans les deux cas : il faut juste veiller à ce que tous les élèves participent au travail de groupe pour qu'ils puissent tous apprendre et progresser dans leur apprentissage. A l'oral, nous constatons que les élèves sont beaucoup plus à l'aise lorsqu'ils sont en groupe.

En compréhension écrite, l'objectif était de comprendre des énoncés écrits abordant un nouveau point grammatical et de réfléchir à son utilisation. Lors du travail individuel, les élèves devaient repérer la structure BE+ING dans un dialogue et comprendre sa fonction qui est d'exprimer un événement futur. La démarche a été effectuée progressivement : les élèves ont d'abord lu le dialogue, puis complété un tableau et répondu à plusieurs questions relatives à son utilisation. En analysant les productions, nous avons remarqué que seulement 4 élèves sur 18 avaient compris la fonction de BE+ING et que 4 autres élèves étaient sur la bonne voie. Pourtant, la majorité des élèves avaient plus ou moins réussi à compléter le tableau. Nous avons également observé que seulement 2 élèves avaient réussi à repérer la structure complète (ces 2 élèves ne faisant pas partie de ceux qui ont compris la fonction de la structure) ; les autres ont repéré -ING ou le verbe BE uniquement. Voici la production de C :

-> Read this dialogue between Zoe and Oliver. Then fill in the grid.

Hello Oliver!
 Are you coming to New Orleans next week ?

Hi Zoe!
 Of course I am coming next week!
 I am flying to New Orleans next Friday. I am so excited!

Me too! I love Mardi Gras! I am preparing my costume tomorrow. What are you doing tomorrow ?

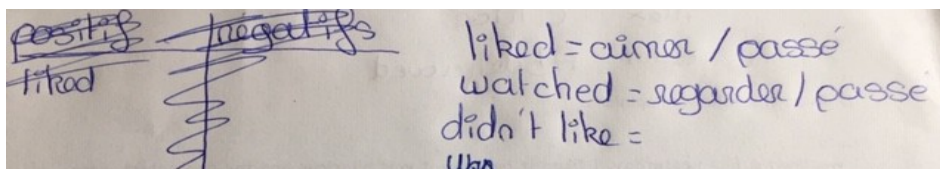
Tomorrow, I am visiting my grandparents! And in the evening, I'm going to a concert!

Name	Activity	When
Oliver	I am coming to New Orleans	next week
Oliver	I am flying to ^{NEW ORLEANS}	next Friday
Zoe	I am preparing my costume	tomorrow
Oliver	I am visiting my grandparents	tomorrow
Oliver	I'm going to a concert	evening

- Souligne les verbes du texte. Y a-t-il une forme verbale récurrente ? le verbe -ing.....

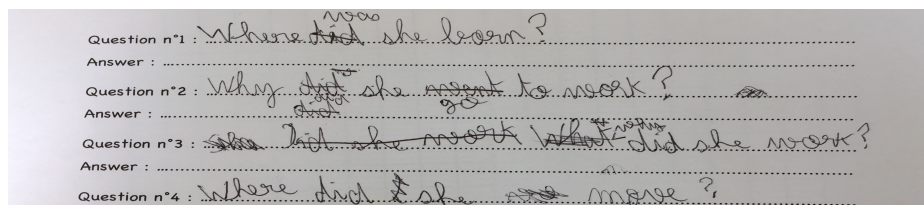
- Qu'est-ce que ça indique ? se indique une action
 (indices :

Lors du travail de groupe, les élèves devaient repérer les différentes formes du prétérit régulier et comprendre sa fonction d'exprimer un événement passé. Les différents points à analyser étaient listés au tableau (formes affirmative et négative, indices temporelles, etc). Les élèves ont réfléchi ensemble et ont noté leur démarche sur une feuille : 5 groupes sur 6 ont deviné que le temps exprimé était le passé. Cependant, par contrainte de temps, certaines productions sont non-achevées. Voici la démarche du groupe de C :



En comparant les deux modalités, nous constatons qu'il est beaucoup plus difficile de comprendre une structure grammaticale individuellement. En effet, de nombreux élèves étaient sur la bonne voie et, le partage d'avis, l'échange d'opinions aurait été la bienvenue pour les élèves. Ainsi, le travail de groupe aurait permis aux élèves de progresser dans leur apprentissage et d'obtenir de meilleurs résultats.

Pour la troisième activité (EE+EOI), les élèves devaient préparer des questions au prétérit pour interroger leurs camarades. Lors du travail individuel, le but était de recueillir des informations sur Josephine Baker : chaque élève disposait d'une biographie avec de fausses informations. Il fallait donc identifier les types d'informations recherchés et préparer les questions en fonction de ces informations manquantes. La tâche étant complexe, il a fallu accompagner et aider les élèves tout au long de l'activité car nombre d'entre eux ont rencontré des difficultés (choix du mot interrogatif, choix entre l'auxiliaire BE et DID, etc). Pour la phase d'interaction, les élèves se sont mis par deux : pas d'hésitation, ni manque de confiance au sein de petits groupes. Voici un extrait de la production de T :



Lors du travail de groupe, les élèves devaient se préparer à la tâche intermédiaire qui consistait à jouer les rôles d'acteurs et d'interviewers. Les élèves se sont organisés pour atteindre l'objectif : ils ont fait le choix des films et des rôles à jouer puis ont commencé à préparer les

questions. Dans chaque groupe, soit les élèves réfléchissaient ensemble aux questions à poser, soit ils se répartissaient la tâche pour effectuer ensuite une vérification commune. Dans les productions, il y a eu quelques oublis (faire les réponses au prétérit, etc). Lors de la phase d'interaction, les groupes se sont enregistrés avec les baladodiffusions. Les élèves étaient très confiants au sein du groupe et l'enregistrement leur a permis de se réécouter, de s'auto-évaluer et de se réenregistrer si nécessaire, de façon autonome. Voici un extrait de la production du groupe de T :

T: Did you enjoy shooting the film?
 L: Yes, I did
 C: Where did you shoot the film?
 L: I shoot the film in Rome's Abbey
 A: Who was the creator in the film?
 L: The creator is Colin Hardy
 R: what battle did you prefer?

En comparant les deux modalités, nous constatons que l'expression écrite fonctionne dans les deux cas. Cependant, il faut juste veiller à ce que l'activité ne soit pas trop complexe de façon à la rendre réalisable en individuel, et éviter la surcharge cognitive pour ne pas décourager et démotiver certains élèves. A l'oral, les constats sont les mêmes : les élèves sont plus confiants en groupe que face à la classe entière.

En compréhension orale, l'objectif était de découvrir une ville (ses spécificités géographiques, culturelles, etc). Lors du travail individuel, les élèves devaient regarder une vidéo sur Hollywood puis compléter une fiche composée de 6 questions : 4 questions consistaient à entourer la bonne réponse et 2 questions consistaient à écrire la réponse. Après avoir analysé les différentes productions d'élèves, nous avons remarqué que 50 à 90% des élèves réussissent seuls lorsqu'il faut « entourer » la réponse mais moins de 50% des élèves réussissent lorsqu'il faut « l'écrire ». Voici la production de M, une production typique:

1) Hollywood is located... a. North West of downtown Los Angeles
 b. North East of downtown Los Angeles

2) Hollywood is the heart of American cinema due to the presence of Universal

3) The district's most iconic tourist attraction, the Hollywood sign sits on...
 a. Mount Lee
 b. in the Santa Maria mountains
 c. Mount Cliff
 d. in the Santa Monica mountains

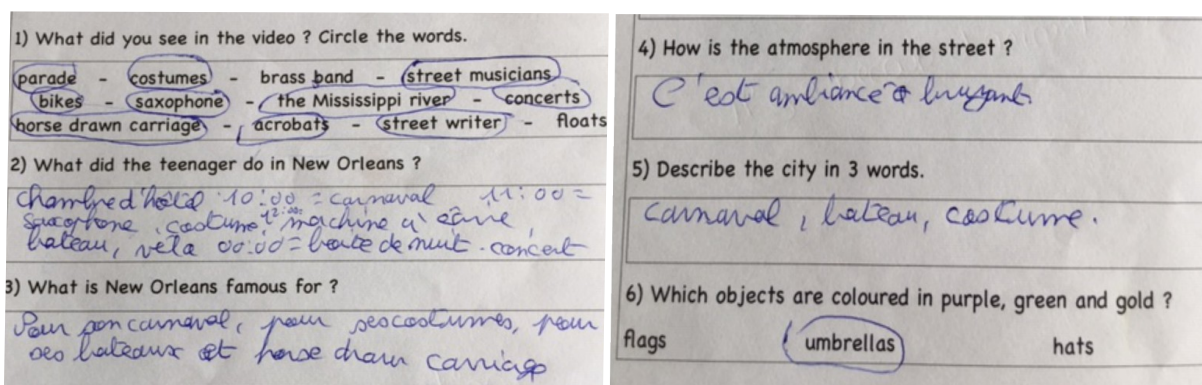
4) 4 famous attractions :
 The Kodak
 The Dick Theatre
 The of
 The Hollywood Bowl

3 famous places :
 S..... B.....
 H..... B.....
 M..... A.....

5) The Hollywood Walk of Fame comprises over...
 a. 20 stars
 b. 200 stars
 c. 2000 stars

6) The stars represent artists doing...
 a. film
 b. art
 c. music

Lors du travail de groupe, les élèves devaient regarder une vidéo sur la Nouvelle-Orléans puis compléter également une fiche composée de 6 questions. Cette fois-ci, puisqu'il s'agissait d'un travail d'équipe, nous avons privilégié les questions ouvertes plutôt que des questions nécessitant des informations précises : 4 questions ouvertes et 2 questions consistant à entourer la bonne réponse. D'après les productions, tous les groupes ont veillé à répondre à la plupart des questions (certains groupes ont répondu à 5 questions sur 6) : nous avons remarqué d'une part que chaque groupe avait réussi les questions où il fallait « entourer » les bonnes réponses et d'autre part, pour les questions ouvertes, nous avons remarqué que les élèves avaient compris l'essentiel, les principales informations de la vidéo. En revanche, nous avons constaté que sur les 6 groupes, 2 avaient peu développé leurs idées, 2 avaient assez développé leurs idées et 2 groupes avaient très bien développé leurs réponses. Certaines réponses auraient pu être davantage développées même si l'objectif de la vidéo avait été atteint. Voici la production du groupe de M :



En comparant ainsi les deux modalités, nous constatons qu'en individuel, les élèves se découragent plus rapidement lorsqu'il y a trop d'informations à collecter (par exemple, la 2ème colonne du tableau de la fiche 'Hollywood') : ils abandonnent certaines questions préférant attendre la phase de correction. En groupe, les élèves restent mobilisés plus longtemps et répondent aux questions même s'il s'agit de réponses minimalistes. Nous avons également remarqué que le travail de groupe augmentait les chances de réussite des élèves en difficulté : en comparant les données, les réponses des élèves en difficulté sont davantage développées en groupe. Le travail de groupe est une opportunité pour les élèves en difficulté de progresser, d'évoluer, de gagner en confiance et d'obtenir de meilleurs résultats en compréhension orale.

Pour la première activité de groupe réalisée en classe (EE+EOC), nous ne sommes pas intervenus dans la formation des groupes : pour cette activité de production, nous avons laissé les élèves libres de former leur groupe. Pour l'organisation du travail au sein des groupes, il a été

demandé aux élèves de désigner parmi eux « un dessinateur » et « un chargé d'écriture » ; et à l'oral, il leur a été imposé que chaque membre du groupe prenne la parole. Même si les groupes ont bien fonctionné et que l'activité a été réussie, nous avons observé des soucis relatifs au domaine du vivre-ensemble. En effet, certains élèves manquaient de respect envers leurs camarades et adoptaient un ton incorrect pour s'exprimer (« lis plus fort ! », « pas comme ça ! ») ; d'autres n'arrivaient pas à se mettre d'accord ; et certains prenaient plus de place dans l'activité. Suite à ce premier travail d'équipe, nous avons préparé une fiche expliquant la notion du vivre-ensemble et nous l'avons explicité aux élèves avant de démarrer notre deuxième activité de groupe (CE). Pour cette activité de compréhension, les groupes ont été formés de façon aléatoire. Il n'y a pas eu de remarques négatives vis-à-vis des regroupements ni de problème pendant la réalisation de l'activité. En effet, en collaborant ensemble, les élèves ont réussi à comprendre et expliciter un point de grammaire. Pour l'activité de production écrite et orale (EE+EOI), nous avons formé des groupes de niveaux homogènes et hétérogènes. Ceci a entraîné de nombreuses contestations de la part des élèves, déclarant qu'il aurait été plus intéressant et amusant de travailler avec leurs amis pour réaliser la tâche finale (interview d'acteurs hollywoodiens). La mise en activité a été lente (les élèves se sont difficilement mis d'accord pour le choix du film, des acteurs, etc) même si les élèves ont fini par travailler sérieusement. Pour l'activité de compréhension (CO), les groupes ont été formés de façon libre et les élèves ont accompli leur activité sérieusement. Pour ce dernier travail de groupe, une fiche d'auto-évaluation à remplir par les élèves a été préparée. L'objectif était de vérifier si la notion du vivre-ensemble avait été maîtrisée au fil des mois. Voici les différentes compétences qui ont été proposées par les élèves :

AUTO-EVALUATION			
COMPÉTENCE ÉVALUÉE : LE VIVRE-ENSEMBLE	😊	😐	☹️
J'ai respecté mes camarades	X		
J'ai écouté mes camarades	X		
Je ne me suis pas moqué des autres	X		
J'ai participé au travail	X		
Je n'ai rien dit	X		
J'ai coopéré avec les autres	X	X	
Je suis gentil avec mes camarades	X		
J'ai chuchoté		X	

D'après les résultats, les élèves ont respecté un grand nombre de ces critères pendant ce dernier travail de groupe. Parmi les critères qui n'ont pas toujours été respectés, il y a la coopération avec les autres, la participation au travail, la gentillesse, la moquerie et le chuchotement ; mais ceci ne concerne que 20% des élèves. En analysant les auto-évaluations ainsi que le comportement des élèves au fil des travaux, nous avons constaté qu'il y a eu une évolution dans le domaine du vivre-

ensemble. En effet, les élèves ont pris conscience qu'ils ne pouvaient pas s'adresser à leurs camarades avec un ton malveillant ni tenir des propos insultants. L'accentuation sur la notion d'écoute et de médiation leur a permis de comprendre la notion du vivre-ensemble et de l'appliquer.

En résumé, pour chaque activité de production et de réception, le regroupement libre et imposé a été testé et nous en avons déduit que pour les activités de production (projets, TF), les élèves sont plus motivés pour la réaliser avec des camarades avec qui ils ont plus d'affinités tandis que pour les activités de réception, les regroupements aléatoire ou par niveau semblent plus propices à l'apprentissage : il n'y a pas de production mais une collaboration entre les élèves qui permet de mieux comprendre, mieux progresser et mieux apprendre.

2.3. L'entretien

Nous avons réalisé un entretien avec 3 élèves de profils différents : N, un élève de bon niveau qui participe régulièrement en classe ; K, un élève en difficulté mais qui est également très volontaire en classe ; et R, un élève de niveau intermédiaire qui reste très discret en cours. Cet entretien nous permettra de confronter l'opinion et la vision de ces élèves aux profils différents et de comprendre les différentes causes de leur investissement dans une activité.

Nous avons choisi un horaire et un lieu convenable pour les élèves afin qu'ils puissent être à l'aise dans leur environnement et s'exprimer de façon naturelle. Nous avons veillé à mettre les élèves en confiance en créant une atmosphère agréable et bienveillante. Avant de débiter l'entretien, nous avons explicité l'objectif de cette rencontre, celui de déterminer le niveau d'investissement dans un travail de groupe et les compétences du vivre-ensemble développées au cours de celui-ci. Nous avons expliqué que nous les sollicitons pour connaître leur expérience et leur point de vue sur ces deux modalités de travail qu'ils auront testées tout au long de l'année. Au cours de l'entretien, nous avons fait parler librement les élèves pour comprendre leur raisonnement, extraire les informations contenues dans leurs représentations. Nous avons essayé d'orienter le discours pour pouvoir obtenir plus de précisions et amener les élèves à produire un discours plus construit. Par conséquent, les questions que nous avons posées lors de l'entretien ont évolué en fonction des réponses des élèves.

Tout d'abord, les élèves ont défini le terme « investissement » : pour eux, s'investir signifie travailler ; et lorsqu'ils sont en groupe, ça signifie aussi s'entendre et communiquer ensemble. Tous les trois affirment s'investir dans un travail de groupe, mais les raisons sont variables : la note et

l'accomplissement de la tâche font partie des raisons les plus communes. Nous avons regardé ensemble les différentes activités de groupe et individuelles qui ont été réalisées au cours des mois précédents et nous avons discuté des deux modalités : en fonction de leur expérience, ils ont expliqué la modalité de travail qu'ils auraient choisie pour une activité.

Dans un premier temps, citons les raisons pour lesquelles il faut se réunir en groupe, selon les élèves. L'entraide et la découverte des idées des autres est l'une de ces raisons : en effet, ils expliquent que dans une compréhension écrite par exemple, ils ne connaissent pas toujours tous les mots et que les autres peuvent les aider ; ils expliquent notamment qu'ils peuvent découvrir les idées des autres lorsqu'il faut comprendre un point grammatical. La longueur et la complexité d'une activité est une autre raison pour travailler en groupe. En compréhension orale par exemple, quand ce n'est pas long, ils disent qu'il n'y a pas besoin de se mettre en groupe car tout le monde ferait la même chose et ce serait répétitif et inutile pour les élèves. En revanche, si la CO est plus longue et plus difficile, ils préféreraient travailler en groupe car il faudrait « plusieurs oreilles » pour écouter plusieurs choses à la fois. L'objectif serait donc d'être efficace pour réussir la tâche complexe et le travail de groupe s'avèrerait utile dans ce cas. Un autre exemple qui a été cité était l'activité sur Josephine Baker où les élèves devaient lire sa biographie et préparer des questions. Ils expliquent qu'ils auraient préféré être en groupe pour cette activité, non seulement pour sa longueur et sa complexité mais aussi parce que ça finit par devenir ennuyant de travailler en individuel sur une activité longue. La troisième et dernière raison pour travailler en groupe est le contexte de l'activité : lorsqu'il faut imiter une situation réelle. Par exemple, selon les élèves, il était logique de réaliser les interviews en groupe et non individuellement. Notons que cette activité leur avait beaucoup plu car il fallait imiter une situation réelle ; les élèves sont davantage motivés lorsqu'il met en scène une vraie situation. Un autre facteur motivateur est lorsque le thème est proche de leur sphère personnelle : lorsque nous leur avons demandé de raconter une activité qu'ils avaient appréciée, ils ont cité une activité de groupe durant laquelle ils devaient associer des affiches de film aux différents genres, attestant que « c'est de leur génération ».

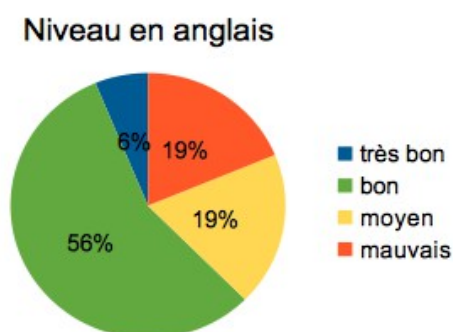
Regardons maintenant dans quels cas les élèves privilégient le travail individuel. Pour une production écrite (qui ne mêle pas d'interaction comme les activités citées précédemment), les élèves préfèrent être seuls pour rester concentré sur leur tâche. Par exemple, pour la dictée d'images, ils préfèrent être l'auteur de toute la description car en groupe, ils n'ont pas l'impression que cette description leur appartienne ; que la production soit bonne ou mauvaise, ils sont contents car c'est leur production personnelle. Les élèves attestent qu'ils n'ont pas de préférence parmi les deux

modalités et qu'ils s'investissent autant dans les deux cas. Ils expriment le besoin d'alterner entre les deux pour éviter la monotonie.

Concernant les compétences développées au cours d'un travail de groupe, les élèves disent qu'ils apprennent à vivre en société et à coopérer pour obtenir un bon esprit d'équipe ; un des élèves pense déjà maîtriser les compétences du vivre-ensemble donc il n'a pas l'impression de développer de nouvelles compétences, comparé aux deux autres élèves. Pour s'assurer que tout le monde se respecte, ils pensent qu'il faut faire des groupes avec des personnes avec qui ils n'ont pas de conflits. Pour ces élèves, un baromètre sonore peut aider à réguler le son dans les groupes mais ils pensent qu'il n'aura pas d'effet sur les élèves perturbateurs à moins qu'ils soient sanctionnés. Pour l'auto-évaluation, ils sont d'accord qu'il s'agit d'un bilan visuel mais deux d'entre eux pensent être capable de se rendre compte sans cette fiche s'ils ont été respectueux ou pas. L'autre élève pense en revanche que ça peut l'aider à progresser lors d'une prochaine activité. Tous les trois pensent que certains élèves ne seront pas honnêtes avec eux-mêmes et qu'ils chercheront toujours à cocher la case « verte ». Grâce à l'expérience de ces élèves, nous avons pu évaluer le degré d'investissement et le degré de maîtrise des valeurs du vivre-ensemble au sein d'un groupe.

2.4. Le questionnaire

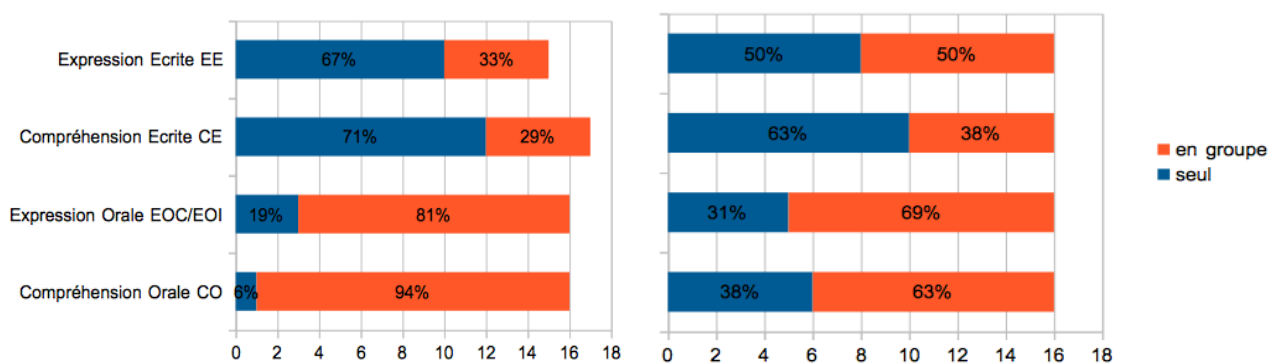
Les élèves ont complété le même questionnaire en fin d'année. Nous allons pouvoir étudier l'évolution de leurs opinions et de leurs arguments vis-à-vis du travail de groupe et du travail individuel en comparant les données des deux questionnaires. Tout d'abord, le nombre d'élèves pensant avoir un bon niveau en anglais a augmenté : 62% pensent avoir un bon niveau contre 50% en début d'année ; et 38% pensent avoir un niveau moyen ou faible contre 50% en début d'année.



Concernant la préférence entre les deux modalités, le travail de groupe reste le choix majoritaire. Les actions au cours d'un travail individuel et d'un travail de groupe ont peu changé. En individuel, la majorité des élèves se débrouille seule et tente de réussir l'activité même si elle est

difficile ; en en groupe, la majorité des élèves participe au travail et collabore ensemble. Ce qui a évolué en revanche, ceux sont les points de vue des élèves vis-à-vis de ces deux modalités. Nous avons constaté cette évolution dans les réponses aux questions « qu'est-ce que tu n'aimes pas quand tu travailles seul / en groupe ? ». Pour le travail individuel, les arguments se sont concentrés sur un point en particulier : la difficulté d'une activité qui empêche les élèves (surtout en difficulté) d'accomplir leur tâche. Parmi les arguments, nous trouvons : « quand je n'y arrive pas », « quand il y a des choses que je trouve dur », « quand on n'a pas beaucoup de réponses », etc. Pour le travail de groupe, il n'est plus question d'affinité, les élèves ont pris l'habitude de travailler avec tout le monde ; il est question des compétences du vivre-ensemble : les élèves ont conscience de ces compétences et signalent le besoin d'écouter, de respecter et de ne pas parler trop fort pour bien travailler. Les élèves ont compris le mode de fonctionnement d'un travail de groupe : au début de l'année, les élèves n'aiment pas « répéter les choses pour les autres », « que les autres les contredisent », « qu'on leur dise qu'ils ont tort » ; tandis que maintenant ils ont conscience que dans un travail de groupe, il faut collaborer et négocier pour se mettre d'accord : « je n'aime pas quand quelqu'un fait la tête quand on n'est pas d'accord sur quelque chose ».

Par ailleurs, les écarts ont nettement diminué dans le choix des modalités en fonction des activités langagières. Après avoir testé les deux modalités pour chaque ACL, les élèves ont su faire la part des choses. Voici le graphique obtenu en début d'année et celui obtenu en fin d'année :



Les raisons pour lesquelles les élèves privilégient le travail de groupe sont : c'est « plus amusant », « plus intéressant » ; « on réfléchit ensemble » et il y a « plusieurs idées » ; et à l'oral, « c'est moins stressant ». Les élèves privilégient le travail individuel lorsqu'ils sont sûrs de leurs compétences.

Dernièrement, nous avons obtenu des résultats intéressants grâce au tableau suivant :

	SEUL		EN GROUPE	
	Bon niveau	Faible niveau	Bon niveau	Faible niveau
J'apprends plus	8	2	1	4
Je progresse plus	8	1	1	5
Je m'engage plus dans l'activité	4	1	5	4
Je suis plus intéressé par l'activité	3	2	6	3

Nous avons classé les données en fonction du niveau des élèves et ceci nous a permis de voir que les élèves de bon niveau apprennent et progressent plus lorsqu'ils sont seuls tandis que les élèves de niveau faible ou moyen pensent apprendre et progresser plus lorsqu'ils sont en groupe. Pour ce qui est de l'investissement, les élèves de bon niveau s'investissent autant individuellement qu'en groupe mais les élèves de niveau faible ou moyen s'investissent plus dans l'activité lorsqu'ils sont en groupe. Nous apprenons par ailleurs que les élèves ne s'intéressent pas à une activité à cause de la modalité.

3. Croisement des données

Les différents outils d'analyse que nous avons pu expérimenter tout au long de l'année nous ont permis d'obtenir des réponses plus claires à nos hypothèses et notre problématique. Etudions les différentes données pour vérifier chacune de nos hypothèses et répondre à notre problématique qui est la suivante : En quoi le travail de groupe permet-il de motiver davantage l'élève « passif » par rapport au travail individuel en cours d'anglais en classe de cinquième ?

Rappelons notre première hypothèse : Le travail de groupe permet de motiver davantage l'élève « passif » par rapport au travail individuel car au sein d'un groupe, l'élève « passif » est confronté aux idées et aux compétences des autres, ce qui l'incite à s'impliquer davantage dans les activités. Les différents résultats que nous avons obtenus nous permettent de valider partiellement notre hypothèse. Grâce à notre premier questionnaire, nous avons appris que le niveau en langue avait une influence sur le choix des modalités : les élèves de niveau faible ou moyen sont plus nombreux à choisir le travail de groupe et les élèves qui sont à l'aise dans les deux cas, n'ont pas toujours de préférence. Ce questionnaire nous a aussi appris que même si les élèves ont une préférence pour une modalité (notamment le travail de groupe pour une activité orale et le travail individuel pour une activité écrite), ils s'investissent dans les deux cas. Les productions d'élèves nous ont permis d'y voir plus clairement. En effet, nous nous sommes aperçus lors des travaux de groupes et individuels que l'investissement des élèves dépendait de plusieurs facteurs. D'une part, nous avons constaté que les types de regroupement avaient une influence sur l'envie de s'investir dans une activité : en effet, pour des projets ou tâches finales, les élèves s'investissent davantage lorsqu'ils se regroupent librement. D'autre part, il est apparu que les élèves se démobilisaient plus rapidement lors des travaux individuels lorsque la tâche était longue et complexe, surtout les élèves en difficulté. Ce point a été exprimé par les élèves interviewés qui ont notamment expliqué que les travaux de groupe étaient intéressants si ceux-ci s'avéraient être utiles et efficaces pour l'accomplissement de l'activité. Réaliser un travail de groupe pour une activité qui ne nécessite pas d'être à plusieurs ne permet pas aux élèves de s'investir davantage. Ainsi, les élèves affirment découvrir les idées et les compétences des autres lors d'un travail de groupe et y voient de nombreux avantages comme l'entraide, le partage et la collaboration mais ils s'investissent autant dans un travail de groupe que dans un travail individuel. Leur implication dépend de l'activité (la tâche) et non de la modalité. Ceci a notamment été révélé par le tableau des données du deuxième questionnaire. Pour s'assurer que tous les élèves s'investissent dans une activité il faut veiller à

trouver la modalité qui correspond le mieux à cette activité. Choisir la modalité la plus adaptée à l'activité permettra un meilleur investissement des élèves dans leur travail. Par conséquent, nous validons partiellement notre première hypothèse.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, les résultats ne nous permettent pas non plus de la valider entièrement. Pour rappel, notre deuxième hypothèse est la suivante : le travail de groupe permet de motiver davantage l'élève « passif » par rapport au travail individuel car au sein d'un groupe, l'élève « passif » est davantage disposé à développer et à acquérir des compétences, ce qui lui permet de progresser et d'obtenir de meilleurs résultats. D'après le questionnaire réalisé en début d'année, les avis des élèves étaient partagés sur ce point : 50% des élèves pensaient progresser plus en individuel et 50% en groupe. C'est particulièrement grâce aux productions des élèves que nous avons obtenus des réponses plus spécifiques. Pour chacune des activités langagières, nous avons pu déterminer les avantages des modalités. Par exemple, le travail de groupe permet aux élèves de progresser en expression orale (en continu et en interaction) car nous avons observé pendant les travaux que les élèves étaient beaucoup plus à l'aise et confiants en groupe que face à la classe entière. En compréhension écrite et orale aussi nous avons constaté que l'échange d'opinions et le partage d'idées leur faisaient découvrir des connaissances et les faisaient progresser, profitant surtout aux élèves en difficulté. Ceci a été confirmé par les élèves lors de l'entretien qui estimaient que le travail de groupe leur permettaient de mieux comprendre, de mieux apprendre et donc de progresser. Pour l'expression écrite, nous avons constaté que les deux modalités étaient adaptés et qu'il fallait simplement veiller à ce que l'activité ne soit pas trop complexe à réaliser individuellement, et en groupe, s'assurer que chacun participe au travail. Par conséquent, en comparant les travaux effectués individuellement et en groupe, nous pouvons déterminer quelle modalité favorise la progression et l'obtention de meilleurs résultats, mais nous ne pouvons dire si les résultats des élèves pour chaque ACL ont évolué grâce à nos uniques travaux. En effet, les élèves apprennent et obtiennent de meilleurs résultats en travaillant les compétences à travers plusieurs activités et en s'entraînant plusieurs fois, ce qu'on appelle l'enseignement spiralaire. Nous ne pouvons donc comparer les résultats des évaluations dans les 5 ACL. En revanche, notre questionnaire de fin d'année nous a permis de trancher l'opinion des élèves à ce sujet : les élèves de bon niveau pensent apprendre et progresser plus lorsqu'ils sont seuls tandis que les élèves de niveau faible ou moyen pensent apprendre et progresser plus lorsqu'ils sont en groupe. En conclusion, nous validons partiellement notre deuxième hypothèse.

Pour notre troisième hypothèse, les résultats nous indiquent que nous pouvons la valider. Rappelons notre troisième hypothèse : le travail de groupe permet de développer de nouvelles compétences chez les élèves, notamment les compétences du vivre-ensemble. Les élèves développent les compétences d'écoute, de respect et de médiation par le travail de groupe.

Lors de notre questionnaire, nous avons constaté que les élèves ne maîtrisaient pas cette notion : en effet, les divers éléments que les élèves n'appréciaient pas en groupe soulignaient l'absence de maîtrise des valeurs du vivre-ensemble. La majorité des élèves pensaient qu'on ne pouvait travailler efficacement en groupe pour des activités de compréhension écrite ou d'expression écrite par exemple. Ceci a également été observé lors du premier travail de groupe avec des élèves qui parlaient sur un ton négatif. Cependant, après avoir explicité la notion et après qu'ils se sont familiarisés avec, au fil des travaux, les élèves ne s'adressaient plus à leur camarade avec des propos malveillants tels que « lis plus fort », etc. L'évolution a été visible et les compétences proposées lors de l'auto-évaluation ont également suggéré leur prise de conscience. Lors de l'entretien, les élèves interviewés ont confirmé apprendre à vivre en société et à coopérer pour obtenir un bon esprit d'équipe. Dans notre deuxième questionnaire aussi il est question du vivre-ensemble, avec les arguments des élèves qui s'orientent plus vers le besoin d'écoute, de respect et de médiation dans les travaux de groupe. En résumé, les élèves sont amenés à respecter les valeurs du vivre-ensemble lorsqu'ils travaillent en groupe et ceci les oblige à en prendre conscience à un moment donné au cours de leur apprentissage. Par conséquent nous pouvons valider notre troisième hypothèse.

Pour que les élèves soient davantage motivés dans un travail de groupe, il faut s'assurer de plusieurs éléments. Il faut d'abord qu'il y ait un intérêt pour les élèves : le travail de groupe doit être nécessaire à la réalisation de l'activité afin que la confrontation aux idées et aux compétences des autres élèves leur paraisse intéressante et enrichissante. Le travail de groupe motivera davantage les élèves si la collaboration et le partage des idées les aidera à découvrir et à apprendre de nouvelles compétences linguistiques et culturelles, et par conséquent leur permettra de progresser dans leur apprentissage. Enfin, le respect des valeurs du vivre-ensemble favorisera le bon fonctionnement du groupe et motivera également les élèves à travailler ensemble.

III/ PROLONGEMENTS ET CONCLUSION

Cette recherche a été menée à son terme avec réussite. Nous sommes parvenus à introduire les travaux de groupe et individuels en parallèle portant sur chacune des activités langagières au sein des séquences en cours, bien qu'il y ait eu des contraintes de temps.

Notre expérimentation a toutefois eu des limites. L'une des limites de notre expérimentation a été de ne pas pouvoir vérifier à quels moments les élèves s'investissaient et se démobalisaient de la tâche. Il aurait été intéressant de découvrir les différentes phases d'engagement dans une activité. Ainsi, nous aurions pu préparer une fiche d'observation de l'élève à remplir par l'enseignant afin d'évaluer en temps réel son investissement dans le travail de groupe ou individuel. Il aurait pu être intéressant d'observer sa posture : Prend-t-il un crayon à la main ? Parle-t-il de la tâche ? Pose-t-il ou répond-t-il aux questions de ses camarades ?, etc.

Une deuxième limite a été de réaliser seulement une activité de groupe et une activité individuelle pour chaque ACL. Il faudrait, pour approfondir cette recherche, réaliser plusieurs activités de groupe et individuelles pour chaque ACL afin de pouvoir comparer les résultats des élèves dans les 5 ACL et dire si les élèves obtiennent de meilleurs résultats.

Une dernière limite a été évoquée par les élèves interviewés : d'après eux, certains élèves ne sont pas honnêtes dans leur auto-évaluation et certains ne tiennent pas compte de la régulation du son au sein du groupe. Pour remédier à cette situation, il faudrait suivre de près un groupe en particulier lors de chaque travail d'équipe afin d'évaluer les compétences du vivre-ensemble pour le groupe. Une autre solution serait de mettre en place des îlots bonnifiés pour faciliter et encourager le respect des compétences du vivre-ensemble. Il serait également judicieux de proposer une co-évaluation : de ce fait, ces élèves seront plus attentifs au « jugement » de leurs camarades ; et par la réaction des pairs, ils prendraient conscience de leur positionnement et des compétences non respectées. Ceci permettrait aussi aux élèves co-évaluateurs de prendre des responsabilités et de réfléchir aux compétences visées ; ils apprendraient en réfléchissant aux comportements des autres élèves. Il s'agirait d'une évaluation formative comme il a été défini dans notre cadre théorique.

Grâce à cette recherche, j'ai pu découvrir de nombreuses choses à propos de la motivation des élèves lors d'un travail de groupe et d'un travail individuel. J'ai appris que les élèves sont davantage motivés lorsque les activités qui leur sont proposées s'inscrivent dans un contexte réelle et si le thème de ces activités est proche de leur sphère personnelle ; et qu'ils sont davantage motivé à travailler si la modalité choisie est adaptée à cette activité. J'ai appris que tout travail de groupe ne motivait pas un élève : s'ils n'y voient aucun intérêt, ils ne seront pas plus motivés à travailler en équipe. J'ai appris qu'il fallait savoir adapter les modalités en fonction des activités, en veillant à les varier pour éviter la répétition des modes d'apprentissage. J'ai aussi découvert que le travail de groupe profitait surtout aux élèves en difficulté : par la médiation et le partage des connaissances, ces élèves développent des compétences. Le travail de groupe aide ces élèves à progresser, et par conséquent à obtenir de meilleurs résultats. Enfin, les élèves sont amenés à se respecter, à s'écouter, à collaborer ensemble lorsqu'ils doivent réaliser un travail de groupe. Ces compétences, souvent connues des élèves, ne sont pas forcément maîtrisées et c'est en répétant ces travaux de groupe que les élèves prennent l'habitude de vivre ensemble.

En conclusion, cette recherche a permis aux élèves d'expérimenter deux modalités différentes pour une même activité langagière et cela les a aidé à réfléchir aux avantages et aux inconvénients des deux modalités. Il était intéressant de voir évoluer l'opinion de certains élèves qui ne considéraient pas le travail de groupe adaptée à certaines activités, tels que l'expression écrite ou la compréhension orale et de voir d'autres élèves réfléchir sérieusement à la modalité qui leur permettrait d'obtenir de meilleurs conditions d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin Editeur.

Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Editions Nathan.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

De Singly, F. (2008). *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin Editeur.

France Conseil national des programmes. (2003). *L'ennui à l'école*. Paris : SCEREN/CNDP.

Viau, R. (2009) *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Editions De Boeck.

SITOGRAPHIE

Frackowiak, P. (s.d.) Réflexion sur le statut de l'élève selon les pratiques pédagogiques. Repéré à <https://www.meirieu.com/FORUM/statutdeleleve.pdf>

Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (s.d.) La motivation scolaire. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>

Roulois, P. (2010). Théories générales sur la motivation. Repéré à <https://neuropedagogie.com/motivation/theories-generales-sur-la-motivation.html>

Tough, P. (2012). Pour réussir, faut-il être intelligent ou motivé ? Repéré à <http://www.slate.fr/story/61661/enfants-reussite-qi-intelligence-motivation>

Guide d'évaluation. (s.d.) Repéré à http://professeur.umoncton.ca/umcs-de_champlain_yves/files/umcs-de_champlain_yves/wf/wf/pdf/auto.pdf

Illustration concrète d'une alternative éducative à l'école : le choix de la Pédagogie Freinet. (s.d.)
Repéré à http://marine.baro.free.fr/wordpress/?page_id=4902

Pédagogie de groupe. (s.d.) Repéré à <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>

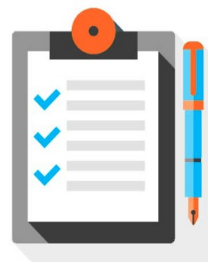
Quelle organisation du travail de groupe ?. (s.d.) Repéré à <http://nuxeo.edel.univ-poitiers.fr/nuxeo/site/esupversions/5c5ba4df-1849-434f-b742-696cfe5e51e7>

Une expérience Freinet dans le secondaire : Le CLEF de La Ciotat. (s.d.) Repéré à
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/05/12052014Article635354691651630131.aspx>

ANNEXES

Annexe 1 :

Questionnaire



Merci de répondre à ce questionnaire. Il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse. Ce sont tes idées qui comptent !

N'inscris PAS ton nom dessus, c'est un questionnaire anonyme, donc n'aie pas peur de répondre sincèrement. N'hésite pas à lever la main si tu as des questions !

Tu es : un garçon une fille

Tu es en : 6e 5e 4e 3e

Tu as : ... ans

Aimes-tu l'anglais ? beaucoup pas beaucoup

Tu penses que ton niveau en anglais est : très bon bon moyen mauvais

Tu participes en cours : très souvent souvent de temps en temps jamais

Tu préfères travailler seul ou en groupe ? : seul en groupe pas de préférence

Qu'est-ce que tu fais quand tu travailles seul ? **(tu peux cocher plusieurs cases)**

je me débrouille seul

j'arrête quand c'est difficile

je réfléchis avec mon voisin

j'essaie même si c'est difficile

je demande l'aide du professeur

j'attends la correction

autre :

Qu'est-ce que tu n'aimes pas quand tu travailles seul ?

.....
.....

Qu'est-ce que tu fais quand tu travailles en groupe ? (tu peux cocher plusieurs cases)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> je participe au travail | <input type="checkbox"/> je ne participe pas au travail, j'attends |
| <input type="checkbox"/> je travaille de mon côté | <input type="checkbox"/> on travaille ensemble |
| <input type="checkbox"/> je demande de m'aider, de m'expliquer | <input type="checkbox"/> j'aide, j'explique ce que je sais |
| <input type="checkbox"/> autre : | |

Qu'est-ce que tu n'aimes pas quand tu travailles en groupe ?

.....
.....

Quelles sont les activités que tu voudrais faire seul ou en groupe ? Pourquoi ?

- | | | | |
|----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-------|
| Compréhension Orale (vidéo,...) | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe | |
| Expression Orale (exposé,...) | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe | |
| Compréhension Ecrite (texte,...) | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe | |
| Expression Ecrite (écriture,...) | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe | |

Comment te sens-tu quand tu travailles seul ou en groupe ?

- | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| Je suis plus motivé | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe |
| Je suis plus intéressé par l'activité | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe |
| J'apprends plus | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe |
| Je progresse plus | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe |
| Je suis plus attentif et sérieux | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe |
| Je m'engage plus dans l'activité | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe |
| autre : | <input type="checkbox"/> seul | <input type="checkbox"/> en groupe |

Annexe 2 :

Guide de l'entretien

L'investissement dans le travail de groupe et la compétence du vivre-ensemble.

*Pour commencer, que signifie le mot « investissement » pour toi ?

1) Est-ce que tu penses que tu t'investis plus dans un travail de groupe ?

→ quelles sont les raisons liées à ton investissement d'après toi ? (travailler ensemble, entraide ?)

→ est-ce lié à la découverte des idées et des compétences des autres ?

2) Peux-tu me raconter une activité de groupe dans laquelle tu as senti que tu étais investi ?

→ est-ce que tu as joué ton rôle, réalisé la tâche qui t'était attribuée ?

→ qu'est-ce qui t'a plu ? qu'est-ce qui t'as donné envie de travailler ?

→ qu'est-ce que ça t'as apporté de plus ?

3) Est-ce que tu penses que tu te serais investi autant dans la même activité si tu étais seul ? → pour quelles raisons ? (difficulté, ennui ?)

→ y'a-t-il des activités où tu t'investirais plus si tu étais seul ?

4) Est-ce que tu as davantage envie de travailler en groupe ?

→ es-tu plus serein ?

→ es-tu plus motivé, plus intéressé par l'activité ?

→ es-tu plus attentif ? plus sérieux ?

→ quelles sont les types d'activité de groupe où tu t'investis le plus ?

5) Après un travail de groupe, est-ce que tu participes plus en classe ?

*Pour continuer, que signifie le mot « vivre-ensemble » pour toi ?

1) Penses-tu que le travail de groupe nous apprend à vivre-ensemble ?

→ comment s'assurer que tout le monde respecte les autres ? (baromètre sonore, auto-éval°?)

n°) : questions principales

→ : questions de relance

Annexe 3 :

Script de l'entretien

(interviewer : D / interviewés : N, K et R)

« D: alors est-ce que vous savez de quoi on va parler maintenant ?

N: du travail de groupe

D: et du ?

K: travail seul peut-être ?

D: oui du travail individuel exactement. Je voudrais surtout parler de votre investissement dans le travail de groupe et dans le travail individuel. D'accord ? On commence par ça et ensuite on parlera de la compétence du vivre-ensemble, vous savez on en a discuté un peu. Alors pour commencer, ça veut dire quoi investissement pour vous ?

N: travailler dans le groupe, je ne sais pas..

D: d'accord, oui c'est bien. Quoi d'autre ?

R: d'être investi dans le groupe.

K: s'entendre.

D: d'accord, s'investir c'est travailler, c'est...

K: communiquer ensemble.

D: d'accord. Est-ce que vous pensez que vous vous investissez dans le travail de groupe ?

N,K,R: oui

D: quelles sont les raisons liées à votre investissement dans un travail de groupe ?

K: le respect

N: la note

R: pour le finir rapidement et avec le moins de mauvaises réponses

D: vous pensez que vous vous investissez plus dans le travail de groupe ou dans le travail individuel ?

N,K,R: les deux

D: une préférence ?

R: seul

N: je ne sais pas trop, je préfère les deux, c'est la même chose.

D: vous savez on a fait plusieurs travaux de groupe et individuels ensemble. Par exemple, on a fait une dictée d'images seul et en groupe ; on a fait des CE seul et en groupe, plusieurs mêmes activités seul et en groupe au fur et à mesure de mon stage. Est-ce qu'il y a une activité que vous avez préféré faire seul ou en groupe ?

N: en groupe sur le cinéma

K: oui, le cinéma où il y avait toutes les photos.

R: moi aussi

D: donc ça c'était mieux de le faire ensemble, pourquoi donc ?

N: c'était plus marrant

K: c'est de notre génération les films

D: et seul, ça n'aurait pas été intéressant ?

N: si mais un peu moins parce qu'on n'est pas en groupe

K: on aurait pas travaillé très vite

D: donc il y a des activités que vous préférez faire seul et d'autres en groupe, vous avez des idées ?

Quels genres d'activités ? Je vais vous montrer ce qu'on a fait jusqu'à maintenant : il y avait la dictée d'images, les CO sur Hollywood (seul) et la Nouvelle-Orléans (en groupe). En CO, lequel vous a paru le plus intéressant ? Pas rapport au thème mais par rapport au mode de travail

N: j'aurais préféré faire seul les deux

R: moi aussi

K: moi en groupe

D: pourquoi, dites moi vos raisons

N: parce que pour les petits trucs comme ça, je préfère vraiment faire ça seul et proprement

D: ce n'est pas évident de le faire proprement en groupe ?

N: ce n'est pas ça mais y'a beaucoup qui essaye de faire ce qu'ils veulent, de faire chacun sa partie, soit ils sont tous ensemble et on fait toujours la même chose (→ répétitif)

K: moi je préfère le faire en groupe, comme ça on a plus d'idées et on a plus de mise en commun à faire

D: d'accord plus de mots à retrouver et une meilleure mise en commun

R: moi je préfère le faire tout seul, tout ce qui est écoute.

D: et si l'écoute était très difficile à comprendre ? Là encore vous préférez être seul ?

N,K,R: en groupe

N: surtout si c'est long. Là il faut plusieurs oreilles pour écouter. Par exemple, s'il y a plusieurs questions, il faut plusieurs oreilles pour écouter plusieurs choses en même temps.

D: donc pour vous, c'est plus du point de vue de l'efficacité que vous préférez être seul ou en groupe. Si c'est court et que ce n'est pas compliqué, vous vous dites seul ça passe et vous voulez être en groupe si c'est difficile. Et pour les activités de grammaire (futur proche seul / prétérit en groupe), quand il faut réfléchir sur un point de grammaire, vous préférez être seul ou en groupe ?

N,K,R: en groupe

K: déjà on a un texte à chercher et y'a des mots des fois qu'on a pas dans notre tête et que les autres ont (→ pour avoir plus d'idées, découvrir les idées des autres)

N: pour les mêmes raisons

R: des fois nous on sait pas et les autres savent

D: du coup vous pensez que vous progressez plus en groupe ?

N,K,R: oui

N: mais ça dépend des groupes, car tout le monde ne s'investit pas.

D: pour ce genre d'activité, dans quel cas vous vous investissez le plus ? Vous travaillez plus, vous vous investissez plus quand vous être en groupe du coup ?

K: les deux, un peu plus quand on est seul car on doit travailler seul et on a plus de choses à chercher.

D: pourtant vous m'avez dit que vous préféreriez tous être en groupe pour ce genre d'activité parce que vous aviez l'opportunité de découvrir plus d'idées.

K: oui mais des fois on veut être seul parce qu'être en groupe à chaque fois, ça devient..

N: vite lassant

D: il faut savoir alterner entre les deux et en fonction de l'activité que vous faites. Et pour la dictée d'images ?

N,K,R: seul

N: après biensûr, on est parti en groupe mais au début c'est beaucoup plus marrant parce que tu dois vraiment faire tout ce que tu peux pour que l'autre comprenne et arrive à dessiner le mieux et vice versa. C'est plus marrant. (→ préférence : écrire le texte seul puis après se mettre en groupe)

D: pourquoi pas en groupe ? Quand vous l'aviez fait pour le thème de Noël, il y avait une compétition entre chaque groupe qui voulait gagner.. ce n'est pas plus intéressant d'avoir l'esprit de compétition ?

N: je suis toujours en compétition moi

D: mais quand il y a un système de points, un groupe qui gagne, un classement.. ça ne vous intéresse pas ?

N,K,R: oui mais le travail seul c'est mieux.

D: la dernière activité que vous aviez faite c'était les interviews par groupe (rôle d'acteurs)

N,K,R: ahhh ça c'était bien

K: ça j'ai bien aimé parce qu'on on s'échangeait des informations et on avait un dictaphone et comme ça on apprenait à faire un interview en anglais.

N: seul c'est vite ennuyant

D: donc le travail de groupe pour vous ça permet de contextualiser, de faire comme si c'était une

vrai situation. Et cette activité vous ne l'aurez pas fait seul ?

N: on dirait des schizophrènes en parlant seul.

K: dans la vraie vie, les interviews, y'a quelqu'un qui pose les questions et quelqu'un qui répond. (→ plus logique)

D: et les questions que vous avez préparé pour la biographie de JB ? Vous étiez seuls pour la préparation et ensuite vous vous êtes mis par deux pour vous poser les questions et obtenir des réponses.

K: j'aurai préféré le faire en groupe parce qu'il était assez long le texte quand même, une page

D: c'est du point de vue de la difficulté encore une fois, la complexité

N: ce n'est pas que la complexité pour moi, c'était surtout.. quand tu es toujours sur la même chose et que t'es toujours dans ta bulle c'est un peu ennuyant. En groupe, y'a plus de convivialité. (→ pour l'ambiance de travail)

{le contexte = nom du collègue}

D: pour la production écrite, vous préférez être seul ou en groupe ? Par exemple, quand vous devez rédiger quelque chose

K: en groupe

N,R: seul

N: là tu dois écrire toi-même, tu dois rester seul dans ta tête et ne pas t'écartier vers autre chose

R: en plus ça prendrait beaucoup de temps un truc écrit avec des personnes (→ plus compliqué niveau organisationnel)

D: pourtant préparer des questions, c'est aussi une production écrite parce que vous créez, vous écrivez

N: mais c'est pas un long texte. Pour des petites questions là, t'as vraiment besoin des autres pour t'aider pour les questions. Pour les productions écrites c'est vraiment toi et ton imagination

D: mais si vous mixez les imaginations de plusieurs élèves ça donne quelque chose de fou ?

K: ??

D: si on revient à ce que disait R par rapport à l'organisation, est-ce que vous pensez qu'être en groupe vous apprend de nouvelles compétences ? Lesquelles ?

N,K,R: oui

K: y'a plus de mots en groupe

R: de vivre en société, vivre avec les gens

K: de coopérer

N: pas vraiment, juste pour la convivialité et le bon esprit d'équipe

D: justement, pour obtenir cet esprit d'équipe, est-ce qu'il ne faut pas maîtriser certaines

compétences ? Ça veut dire qu'il faut qu'il y est de l'écoute, ...

N: ça dépend des personnes, s'ils l'ont directement, s'ils savent

D: et comment on peut s'assurer que tout le monde se respecte dans un groupe ?

R: faut les mettre avec des gens avec qui ils s'entendent bien.

N: pour qu'il n'y ait pas de conflits

K: les conflits mais aussi le bavardage

N: bavardage c'est bien obligé

K: tu chuchotes

D: oui il faut évidemment parler, c'est juste qu'il ne faut pas

K: brailler

D: est-ce qu'un baromètre sonore pour vous dire que vous parlez trop fort. Est-ce que ça peut vous aider à réguler le son dans votre groupe ou pas ? Avec des contraintes

K: oui

N: il y a des gens qui sont capables de continuer, ceux qui font le plus de bruit, qu'il y ait des contraintes ou pas ils continueront

R: par exemple, W, même dans la zone rouge, il continuerait quand même

K: le critère c'est prendre les carnets, pour lui faire comprendre qu'il ne doit pas parler fort

N : prendre le carnet, ça peut mettre un gros coup de pression, ça pourrait calmer

D: et vous vous souvenez de l'auto-évaluation que vous avez faites ?

K: ça j'aimais bien

D: Ça peut être utile ?

N: non je ne pense pas, c'est très facile de mettre tout en vert

K: après il y a des gens menteurs et des gens honnêtes. C'est en fonction aussi de l'enseignant, s'il voit

D: si on disait que l'enseignant ne ramassait jamais cette fiche et que c'était vraiment que pour vous ? Est-ce que là aussi vous pensez que certains élèves mettrait que du vert alors que c'est juste pour vous, pour voir comment vous fonctionnez ?

N,K,R: oui complètement

N: que ce soit ramassé ou pas, s'ils mettent vert une fois ils mettront vert à chaque fois

D: ça ne vous permet pas de vous positionner si vous êtes honnêtes avec vous-même et que vous essayer de vous positionner correctement, ça vous permet de vous améliorer ? De voir, de visualiser dans quel cas vous n'êtes pas au point

N: après des fois on s'en rend pas compte

D: si vous n'aviez pas d'auto-évaluation, est-ce que vous vous rendrez compte plus facilement ?

K: plus facilement avec l'auto-évaluation

N,R: c'est la même chose

N: je sais si je respecte ou pas

R: je sais par moi-même

D: cette fiche sert d'avoir un bilan visuel, de clarifier et catégoriser les choses

K: et après on peut progresser à l'autre activité quoi (→ évolution)

D: dernière question, vous êtes plus serein seul ou en groupe ? Pourquoi ?

N,R: seul

K: les deux, ça dépend

N: on est soi-même, on sait ce qu'on veut faire, on n'a pas besoin d'essayer de comprendre, on sait directement ce qu'on veut faire, on sait ce qu'on a dans notre tête

R: on sait déjà ce qu'on va faire, on n'a pas besoin de parler, c'est plus rapide »

Annexe 4 :



-> Read this dialogue between Zoe and Oliver. Then fill in the grid.

Hello Oliver!
Are you coming to New Orleans
next week ?

Hi Zoe!
Of course I am coming next week!
I am flying to New Orleans next
Friday. I am so excited!

Me too! I love Mardi Gras! I
am preparing my costume
tomorrow. What are you doing
tomorrow ?

Tomorrow, I am visiting my
grandparents! And in the
evening, I'm going to a concert!

Name	Activity	When
Oliver	I am coming to New Orleans	next week

- Souligne les verbes du texte. Y a-t-il une forme verbale récurrente ?
- Qu'est-ce que ça indique ?
(indices :)

1/ Read the following opinions.

Lucy

I watched a film yesterday. I liked it because it was hilarious and the characters were really funny. It wasn't boring at all !

Matthew




Last weekend, I watched a terrible movie. The special effects were awful and the music was so bad. It wasn't enjoyable, I didn't like it.

Daniel

Last night, I watched a film. It was fascinating ! The plot was very interesting and the main actors were really great, I loved it.

Josephine Baker : a biography (part 1)

Be careful, some statements are **FALSE**.

<p>Childhood</p> 	<p>Josephine Baker was born Freda Josephine McDonald on June 3rd, 1906 in <u>Miami, Florida</u>.</p> <p>She had a difficult childhood. Her mother worked hard, but the family often went hungry.</p> <p>When Josephine was 8 years old, she went to work <u>to buy new toys</u>. She worked as a <u>bus driver</u>.</p> <p>Josephine loved to dance. She got a job dancing for local vaudeville shows. She became a talented dancer, actress and singer.</p>
<p>Moving to France</p> 	<p>In 1925, Josephine decided to move to <u>London</u> to star in a show called <u>La Revue Nègre</u>.</p> <p>The show was a hit and Josephine decided to make Paris her new home. She became French <u>in 1927</u>.</p> <p>« I have two loves, my country and Paris. » she said.</p>
<p>World War II Spy</p> 	<p>During World War II, Josephine became a spy for <u>the Germans</u>.</p> <p>She passed on secret messages about the Germans on her sheet music.</p> <p>After the war, she was awarded the <u>French Croix de guerre</u> (Cross of war) and the <u>Rosette de la Resistance</u> (French Resistance Medal).</p>

Your mission :

1. Prepare questions to collect the TRUE information about Josephine Baker.
2. Pair up ! Ask your questions then give answers to your partner's questions.

Tâche Intermédiaire :

INTERVIEW AN AMERICAN FILM STAR

Students 1 and 2 : You are two famous American actors who played in the same film.

Students 3 and 4 : You are two interviewers.

Par groupe,

1) choisir un film et deux acteurs qui ont joué dans ce film.

2) préparer au moins **quatre** questions au prétérit :

- deux questions ouvertes, l'une **avec BE** (ex: what was... ?)

l'autre **avec DID** (ex: what did... ?)

- deux questions fermées, l'une **avec BE** (ex: were you... ?)

l'autre **avec DID** (ex: did you... ?)

Les questions porteront sur le film, les acteurs, le réalisateur, les scènes, les effets spéciaux, la musique, le lieu du tournage, etc.

3) préparer les réponses

4) s'entraîner à l'oral

5) s'enregistrer avec les mp4

HOLLYWOOD

(video : 'Top Hollywood Attractions')

- 1) Hollywood is located...
 - a. North East of downtown Los Angeles
 - b. North West of downtown Los Angeles
- 2) Hollywood is the heart of American cinema due to the presence of



- 3) The district's most iconic tourist attraction, the Hollywood sign sits on...
 - a. Mount Lee
 - b. in the Santa Maria mountains
 - c. Mount Cliff
 - d. in the Santa Monica mountains

- 4)

<p>4 famous attractions :</p> <p>The Kodak</p> <p>The Theatre</p> <p>The of</p> <p>The Hollywood</p>	<p>3 famous places :</p> <p>S..... B.....</p> <p>H..... B.....</p> <p>M..... A.....</p>
--	---

- 5) The Hollywood Walk of Fame comprises over...
 - a. 20 stars
 - b. 200 stars
 - c. 2000 stars

- 6) The stars represent artists doing...
 - a. film
 - b. art
 - c. music



Names :



- 1) What did you see in the video ? Circle the words.

parade - costumes - brass band - street musicians
bikes - saxophone - the Mississippi river - concerts
horse drawn carriage - acrobats - street writer - floats

- 2) What did the teenager do in New Orleans ?

- 3) What is New Orleans famous for ?

- 4) How is the atmosphere in the street ?

- 5) Describe the city in 3 words.

- 6) Which objects are coloured in purple, green and gold ?

flags umbrellas hats

Résumé :

Ce mémoire a été réalisé dans le cadre du master MEEF, parcours anglais. Il traite de la motivation des élèves passifs dans le travail de groupe face au travail individuel dans un cours d'anglais du second degré. Dans ce mémoire, nous étudions en quoi les élèves sont davantage motivés en groupe. Nous mettons en place plusieurs travaux de groupe et individuels, en prenant en compte les cinq activités de communication langagières pour analyser l'investissement des élèves dans chacun de ces travaux. Puis nous recueillons des productions d'élèves afin de voir si les modalités impactent la progression et les résultats des élèves. Enfin, nous cherchons à déterminer si le travail de groupe permet aux élèves de développer de nouvelles compétences, notamment celles du vivre-ensemble.

Mots-clés : élèves passifs, motivation, travail de groupe, travail individuel, investissement, progression, compétences

Summary :

This thesis was conducted as part of a Master's Degree in TEFL. It deals with the motivation of passive pupils in a group work as opposed to an individual work during an English lesson in secondary education. In this thesis we study how pupils are better motivated in groups. We set various group works and individual works in order to analyse pupils' investment during each of these works. Afterwards, we collect the work produced by pupils so as to see if these two working methods impacted on their progress and results. Finally, we try to determine whether group works allow pupils to develop new skills such as those including the basic rules of living together.

Keywords : passive pupils, motivation, group work, individual work, investment, progress, skills