



HAL
open science

Le travail entre pairs pour permettre à l'enseignant de se décentrer au vu de la Perspective Actionnelle préconisée dans l'enseignement des langues vivantes

Charlène Yar

► To cite this version:

Charlène Yar. Le travail entre pairs pour permettre à l'enseignant de se décentrer au vu de la Perspective Actionnelle préconisée dans l'enseignement des langues vivantes. Education. 2019. dumas-02516767

HAL Id: dumas-02516767

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02516767v1>

Submitted on 24 Mar 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'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Ecrit réflexif

**Le travail entre pairs pour permettre à l'enseignant de
se décentrer au vu de la Perspective Actionnelle
préconisée dans l'enseignement des langues vivantes.**

Ecrit réflexif présenté en vue de l'obtention d'un diplôme universitaire

soutenu par

Charlène Yar

le 30 avril 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Karine Benali, directrice de mémoire

Stéphanie Chauvel et Céline Dupuis, membres de la commission

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Karine Benali qui m'a suivie et soutenue tout au long de ce travail de recherche.

Je remercie également Mesdames Stéphanie Chauvel et Céline Dupuis, mes deux tutrices qui m'ont accompagnée et qui m'ont aidée à développer mes compétences professionnelles tout au long de cette année de stage. Je les remercie également d'avoir accepté de participer au jury de soutenance de ce travail de recherche.

Sommaire

Sommaire	p. 1
Introduction	p. 2-3
1. Cadre théorique	p.4-11
1.1. La perspective actionnelle dans l'enseignement des langues	p.4-5
1.1.1. La place de la communication et de l'interaction	p.5
1.2. La posture enseignante	p.6-7
1.2.1. La pratique professionnelle : définition	p.6-7
1.3. L'apprentissage avec et par les pairs	p.7-11
1.3.1. « pairwork » et travail de groupe	p.8-9
1.3.2. autonomie et apprentissage	p.9-11
2. Cadre opératoire	p.12-14
2.1. Etat des lieux/constat	p.12-13
2.2. Mise en place du cadre opératoire	p.13-14
3. Analyse du recueil de données	p.15-19
3.1. L'élève au centre des interactions	p.15-16
3.2. Les modalités de travail et la posture de l'enseignant	p.16-18
3.3. La plus-value du travail entre pairs	p.18-19
Conclusion	p.20
Bibliographie	
Annexes	
4^{ème} de couverture	

Introduction

L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes dans les classes a beaucoup évolué au cours des soixantes dernières années. Tout au long de ma scolarité et grâce aux stages effectués lors de mes années de formation en Master MEEF, j'ai pu prendre conscience du changement grandissant dans l'enseignement de l'anglais et la place que pouvait avoir l'élève dans cet apprentissage. L'anglais tel que moi je l'ai appris n'est pas l'anglais que je souhaiterais enseigner. En tant que professeur, un de mes principaux objectifs est de faire progresser un maximum d'élèves et de les rendre autonomes. Or il est parfois compliqué de susciter l'intérêt et la motivation de l'apprentissage de l'anglais chez des élèves pour qui une langue étrangère est souvent source d'inconnu et de peur. Je me suis rendue compte que l'enseignement de l'anglais langue seconde ne pouvait prendre tout son sens qu'en l'associant à sa dimension orale et communicative. En effet, une langue vivante est d'abord parlée pour pouvoir l'utiliser pour communiquer avec les autres.

A travers mes propres expériences et les stages que j'ai pu effectués, j'ai pris conscience de l'importance que les activités d'interaction entre pairs avaient dans l'apprentissage de la langue. Un des schémas les plus utilisés dans l'enseignement est le mode dit « frontal », c'est-à-dire que le professeur se place face aux élèves et c'est lui qui transmet les savoirs et dirige les activités. Ce mode est principalement basé sur un échange enseignant – élève et laisse peu de place à l'interaction entre les élèves. C'est un obstacle auquel j'ai rapidement été confrontée et qui allait à l'encontre de mon intérêt de rendre les élèves autonomes. Comment les laisser interagir et apprendre entre pairs si je suis en avant et au centre de l'activité ? Le travail entre pairs signifie pour moi ne plus être maître des échanges entre les élèves à l'intérieur de chaque groupe. Le tutorat et le regard de mes tutrices sur mes pratiques enseignantes ont également été révélateurs de cette problématique. C'est un réel défi pour moi et c'est pour cela que j'ai décidé de centrer ma recherche sur le travail de groupe et plus précisément sur le travail entre pairs – dit *pairwork* – et les plus-values de ces activités au regard de l'approche actionnelle préconisée. En quoi l'apprentissage entre pairs est-il bénéfique pour les élèves ? Quelles stratégies développées pour les rendre plus autonomes ? Comment rendre les élèves acteurs de leur propre apprentissage au vu du Cadre Européen Commun de Référence¹ ? Ce questionnement m'amène à poser la problématique suivante :

¹ CECRL

En quoi le travail entre pairs permet-il à l'enseignant de se décentrer au regard de la perspective actionnelle préconisée dans l'enseignement apprentissage d'une langue vivante ?

Mon étude portera dans un premier temps sur une partie théorique concernant l'Approche Actionnelle dans l'enseignement des langues, la place de l'élève et des interactions entre pairs. Je m'intéresserai également à la posture et aux gestes professionnels de l'enseignant face aux différentes modalités de travail dans le but de favoriser l'apprentissage par les pairs. Il s'agira ensuite de définir un cadre opératoire afin d'étudier la mise en place d'activités de groupe et de pairwork dans ma pratique quotidienne avec des élèves de collège pour plus d'autonomie. Enfin, je procéderai à l'analyse des données recueillies.

1. Cadre théorique

Dans cette partie, je développerai mes recherches sur l'enseignement d'une langue étrangère au regard de la Perspective Actionnelle et la place de l'élève dans cette nouvelle approche. J'aborderai la posture et les gestes professionnels de l'enseignant autour des différentes modalités de travail pour terminer enfin avec l'apprentissage par et avec les pairs pour développer l'autonomie chez les élèves.

1.1. La Perspective Actionnelle dans l'enseignement des langues

Depuis la publication du Cadre Européen Commun de Référence des langues en 2001 par le Conseil de l'Europe, la perspective privilégiée est :

« de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001)

Avec la Perspective Actionnelle, l'accent est davantage mis sur l'action dans la mesure où :

« les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, (...) s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. » (Conseil de l'Europe, 2001)

Lions-Olivieri et Liria (2017) font référence au CECRL en mentionnant le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire par l'action, c'est-à-dire un modèle dans lequel l'élève agit. Ceci est appuyé par la chercheuse et maître de conférence Claire Bourguignon (2006) qui précise que « le besoin de » suscite donc la parole et de ce fait, l'apprentissage d'une langue doit être lié à un objectif à atteindre à travers l'usage de la langue, à travers une action.

1.1.1. La place de la communication et de l'interaction

Une langue est souvent caractérisée par sa dimension communicative et interactionnelle. En effet, il me semblait essentiel de mentionner ces deux axes afin de comprendre leur intérêt et leur articulation dans l'Approche Actionnelle et en quoi ces deux dimensions ont changé l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère en France.

Plusieurs méthodes ont d'abord précédé la Perspective Actionnelle. On est passé de la méthodologie dite Structuro Globale Audio-Visuelle à l'Approche Communicative dans laquelle « *l'enseignement traditionnel de la langue autour d'exercices portant sur la grammaire et le lexique, fut remplacé par la mise en place, en classe, de situations de communication empruntées au monde extérieur.* » (Bourguignon, 2006, p59).

En effet, les élèves apprenaient la langue dans des situations dites « réelles », des situations de communication qu'ils pouvaient être amenés à rencontrer en dehors de la classe lors de voyages par exemple. Christian Puren (2006), didacticien en langues-cultures, nous dit qu'il existe principalement trois décrochages plus ou moins implicites qui différencient la Perspective Actionnelle de l'Approche Communicative. L'une des variantes selon lui et qui rejoint l'idée de Bourguignon (2006) est « *la simulation, où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société.* » Comme son nom l'indique, l'Approche Communicative privilégiait l'apprentissages avec des activités et des tâches dont l'objectif était de communiquer. L'agir de référence de cette approche était « *un agir sur l'autre par la langue dans une situation de prise de contact initiale, [...] c'est-à-dire des actes de paroles accompagnés.* » (Puren, 2006)

La langue était au service de la communication et celle-ci « *était à la fois le moyen et l'objectif, alors que dans la Perspective Actionnelle la communication langagière n'est que l'un des moyens au service de l'action collective.* » (Puren, 2006). Avec la Perspective Actionnelle, l'apprenant agit avec l'autre. On parle donc d'interaction. Le Conseil de l'Europe (p.18, 2001) nous rappelle l'importance qu'on y accorde dans l'usage et l'apprentissage de la langue puisqu'elle joue un rôle central dans la communication.

Ce qui apparaît avec la Perspective Actionnelle c'est l'importance de l'interaction dans laquelle « *au moins deux acteurs participent à un échange oral ou écrit, en alternant les moments de production et de réception.* » (Conseil de l'Europe, p.18, 2001) et notamment la place de l'élève dans les apprentissages.

1.2. La posture enseignante

Dans cette partie, il s'agira de définir la pratique professionnelle et de montrer que la mise en activité et la modalité de travail sont choisies en fonction des objectifs d'apprentissage de l'enseignant.

1.2.1. La pratique professionnelle : définition

Altet (2002, p.10) considère la pratique enseignante comme « *l'activité de l'enseignant, sa manière de faire singulière, sa façon réelle, propre, d'exécuter son activité professionnelle* » dans laquelle plusieurs acteurs interviennent : l'enseignant et les élèves. Comme le dit Jacky Beillerot (cité par Altet, 2008), c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse. Il précise que d'un côté il y a les gestes, les conduites et les langages ; et de l'autre il y a des règles, des objectifs et des stratégies. En d'autres termes, Altet (2008) définit la double dimension de la pratique de l'enseignant comme recouvrant à la fois la manière de faire de chaque personne singulière et les procédés utilisés pour faire. La pratique professionnelle est donc quelque chose de complexe.

Altet (2002) parle des modes de pilotages, qui correspondent aux stratégies et aux ajustements que l'enseignant utilise dans un but pédagogique pour s'adapter à tous les élèves et pour qu'un maximum d'élèves progressent. En effet, il existe une adaptation permanente de l'enseignant à chaque situation. Cette adaptation est également illustrée par Altet qui dit que :

« L'enseignant est en interaction avec un groupe d'élèves dont il ne peut pas prévoir quelles seront leurs réactions. Quelles que soient la préparation et la programmation de la séquence de classe du professionnel, il sera constamment amené à s'adapter, en situation, à des réactions et à des événements non prévus, à l'aléa ». (Altet, 2008, p.10).

Ainsi, afin d'adapter sa pratique professionnelle à tous les élèves, l'enseignant a de multiples facteurs à prendre en compte comme la gestion de la classe, le choix des supports ou des modalités de travail par exemple.

Altet (2002) souligne que ces stratégies et ajustements mis en place par l'enseignant sont définis dans la phase de planification c'est-à-dire la préparation didactique de la séquence en amont. C'est une phase qui à la fois cadre et guide l'action, mais aussi la contraint par son scénario préétabli. Ceci rejoint les modèles cognitivistes sur « la pensée des enseignants » de

Shavelson & Tochon (cité par Altet, 2002) qui ont étudié la nature cognitive de l'enseignement en démontrant notamment l'influence des préparations, des planifications et des prises de décisions sur les pratiques de l'enseignant.

De plus, Altet insiste sur deux facettes de l'activité enseignante : l'activité productive et l'activité constructive. Selon elle, la pratique considérée comme productive est l'action du professeur, la manière dont il transmet son savoir grâce à des objectifs et des règles. L'activité constructive, elle, renvoie au développement de l'enseignant à travers sa pratique professionnelle et à la posture réflexive sur celle-ci.

Ainsi, l'enseignant se remet sans cesse en question pour mieux adapter sa pratique dans le but de faire progresser tous les élèves et de participer à leur développement.

Par ailleurs, dans sa pratique professionnelle l'enseignant a le choix entre plusieurs modalités de travail en fonction de ses objectifs d'apprentissage. En effet, telle modalité sera privilégiée par rapport à une autre en fonction d'un objectif précis. Ce qui m'intéresse c'est le travail de coopération, de collaboration et de partage entre les élèves. Il s'agit de vérifier la plus-value de cette modalité de travail par rapport à un objectif donné et de voir en quoi elle est plus appropriée et bénéfique qu'un travail individuel par exemple.

1.3. L'apprentissage avec et par les pairs

L'apprentissage entre pairs vient du terme anglais « *peer-assisted learning strategies* » auquel nous pouvons associer d'autres appellations courantes telles que l'apprentissage collaboratif ou encore l'apprentissage coopératif entre les élèves. Les dispositifs d'apprentissage entre les apprenants font partie des pratiques pédagogiques dans lesquelles les apprenants ont des interactions entre eux afin d'atteindre un but éducatif. L'élève devient désormais un partenaire actif de son propre apprentissage et ce dispositif vient rompre avec les approches pédagogiques traditionnelles « maître – élève – savoir ».

Dans son guide de pratiques pédagogiques à l'intention des enseignants, Rémy Danquin définit le travail en binôme comme « *une forme sociale au cours de laquelle deux élèves accomplissent une tâche de façon autonome et collaborative.* » (Danquin, pp.70-71, 2015). Selon lui, la pédagogie collaborative est une plus-value dans l'apprentissage puisqu'elle prépare les élèves à travailler en équipe et ils apprennent par la communication et

la transmission. Par ailleurs, il mentionne également un autre dispositif qu'il appelle le « briefing en binôme » et qu'il définit comme :

« une forme particulière de travail en binôme ; on commence par travailler seul et après le briefing les partenaires travaillent à une présentation commune. [...] Le briefing du binôme marque le début de l'apprentissage en autonomie. » (Danquin, p.73, 2015)

Cette technique vient d'une structure coopérative nommée « 1-2-3 » ou en anglais « Think-pair-share » (Lyman, 1992) dans laquelle les apprenants deviennent acteurs de leur propre apprentissage par la coopération et la collaboration.

1.3.1. « pairwork » et travail de groupe

Mettre en oeuvre le travail de groupe n'est pas une chose aisée. Le travail de groupe est à dissocier du travail en groupe dans la mesure où cette modalité est inclusive, c'est-à-dire que les élèves apportent chacun une pierre à l'édifice commun pour arriver à une seule production finale. Depuis toujours et du fait de son nom institutionnel, l'enseignant est le « maître », il est celui qui détient les savoirs et celui qui les transmet. Les espaces scolaires sont conçus pour un enseignement de type frontal et les élèves sont habitués à un mode unique de circulation de la communication dans lequel l'enseignant distribue la parole. Or, des travaux de chercheurs ont montré que le travail entre pairs et le travail de groupe avait une réelle plus-value dans les apprentissages.

En effet, Marie-Michèle Cauterman nous explique dans son article que faire travailler les élèves en groupe c'est poursuivre parallèlement trois types d'objectifs :

« Didactiques, d'acquisition de méthodologies de travail intellectuel, personnel et collectif : compétences transférables et transversales, et sociaux : apprendre par le travail de groupe que l'autre est tout compte fait supportable. » (Cauterman, 1997)

Mais selon elle, la constitution des groupes est une étape essentielle avant de mettre les élèves au travail. Elle explique que c'est un moyen d'amener les élèves à coopérer en prenant en compte leurs différences (1997) ; ce qui vient donc rejoindre l'objectif social du travail collaboratif : le vivre ensemble.

Le travail de groupe est l'une des modalités de travail privilégiées afin de favoriser la collaboration entre les élèves et leur autonomie. Travailler en équipe fait partie intégrante des compétences du Socle Commun à valider à la fin du collège. En effet, le domaine 2.2 « Coopération et réalisation de projets » du socle précise que :

« l'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. [...] L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. » (2015)

L'Ecole permet aux élèves d'évoluer et de se construire individuellement mais également collectivement autour de projets et de travaux collaboratifs. De nombreux pédagogues et didacticiens ont fait des recherches autour de la question du travail de groupe. Dans leur ouvrage, Natanson et Andriot s'attaquent à la pédagogie de groupe et ses effets sur l'apprentissage. Ils mentionnent les pédagogies dites actives – terme dans lequel on retrouve la notion d'action étroitement liée à la Perspective Actionnelle. Ces pédagogies opposent les verbes enseigner et apprendre par le fait que :

« seul l'élève apprend. Enseigner c'est aider à apprendre mais l'élève est le seul sujet de l'acte d'apprendre. [...] Les pédagogies actives se centrent sur l'activité de l'élève dans l'apprentissage, en fonction de laquelle l'enseignement doit être organisé. C'est la justification de la pédagogie de groupe. » (Natanson & Andriot, 2008)

La pédagogie de groupe est une modalité de travail pour laquelle les élèves doivent avoir été préparés au préalable. C'est tout un processus de mise en place de stratégies et d'habitudes afin que les élèves puissent réaliser la tâche demandée. Il y a des codes, des règles. L'enseignement doit d'abord être organisé pour ensuite laisser place à l'autonomie des élèves. Le travail collaboratif est un pas vers l'autonomie de chaque élève .

1.3.2. Autonomie et apprentissage

Les textes ministériels, les bulletins officiels placent depuis longtemps l'autonomie des élèves au centre du système éducatif notamment depuis la parution du Socle Commun de Compétences et de Connaissances par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de

l'école d'avril 2005. Ce concept d'autonomie est bien souvent évoqué pour définir la finalité de l'enseignement. En effet, il est vrai que les enseignants et l'Ecole en générale cherchent à former des élèves et des enfants autonomes afin de les préparer à leur vie de citoyen responsable. Mais qu'entendons-nous par autonomie ? Philippe Meirieu, spécialiste en sciences de l'éducation et de la pédagogie, définit la véritable autonomie comme « *l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même.* »

L'élève ne peut se construire soi-même que s'il est guidé dans cette formation et c'est le rôle qui est attribué à l'enseignant. Selon Meirieu², « *l'enseignant a cette responsabilité de former les élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire* » c'est-à-dire que c'est à lui de leur apprendre des stratégies et des méthodes d'apprentissage dans l'organisation de leur travail – comme apprendre les leçons par exemple – en tant qu'il est spécialiste des apprentissages scolaires. Ces stratégies sont communes à toutes les disciplines, elles sont transversales et transférables.

Par ailleurs, si autonomie et apprentissage sont liés, il en est de même avec la notion de développement. Dans ces propos, Meirieu fait référence au psychologue russe Vygotsky et mentionne le rapport étroit qui existe entre le développement et l'apprentissage. En effet, selon Vygotsky (cité par Meirieu) « *il existe bien une logique dite du développement, c'est-à-dire qu'un enfant ne peut pas apprendre n'importe quoi n'importe quand. [...] les apprentissages précèdent et ne suivent pas le développement.* » C'est un processus qui fonctionne en spirale. Dans cette perspective, le rôle du pédagogue – dans notre cas celui de l'enseignant – est d'estimer le niveau de développement atteint et de proposer des objectifs accessibles mais supérieurs à ce que l'élève sait déjà. Tout un dispositif d'outils et de stratégies doivent être mis en place pour aider et guider l'élève vers l'autonomie. Voilà pourquoi « *la mise en place de l'autonomie dans la classe comprend le développement de stratégies de communication dans l'usage de la langue étrangère* » (Lions-Olivieri & Liria, p.106, 2005)

De plus, plusieurs chercheurs précisent que l'élève n'atteint pleinement l'autonomie que s'il participe et gère lui-même son propre apprentissage. Dans l'une de ses publications au Conseil de l'Europe, Holec (cité par Lions-Olivieri & Liria, 2005) l'un des chercheurs pionniers dans cette réflexion, définit le concept d'autonomie comme « *la capacité de gérer soi-même l'apprentissage. [...] l'étudiant détient donc une part de responsabilité dans la*

² Se référer à la bibliographie, citation prise sur le site web <https://www.meirieu.com/>

méthode. » (Lions-Olivieria & Liria, p.105, 2005). Ceci est en lien direct avec la Perspective Actionnelle en ce que les élèves apprenants d'une langue vivante sont désormais des « *acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés.* » (CECRL, p.15, 2001). Être acteur de son apprentissage sous-entend donc que l'élève prend lui-même conscience de son propre apprentissage, qu'il intériorise tout le processus qui amène au travail par deux ou en groupe dans un espace « *social d'apprentissage et d'interaction – la salle de classe* ». (Lions Oliviera & Liria, p.103, 2015)

Après avoir défini les points théoriques de cette recherche, il est important de rappeler la question centrale qui est la suivante :

En quoi le travail entre pairs permet-il à l'enseignant de se décentrer au regard de la Perspective Actionnelle préconisée dans l'enseignement apprentissage d'une langue vivante ?

La suite de ce travail de recherche, la mise en place d'un cadre opératoire ainsi que son analyse permettra de valider ou d'invalider certaines hypothèses. Ma première hypothèse est la suivante : peut-être que la Perspective Actionnelle préconisée dans l'enseignement d'une langue vivante permet à l'élève d'être au centre des interactions. Ma seconde hypothèse est : peut-être que le choix de la modalité de travail par l'enseignant oblige ce dernier à se positionner au second plan dans l'enseignement apprentissage. Et enfin ma troisième et dernière hypothèse est : peut-être que le travail entre pairs a une certaine plus-value dans l'apprentissage.

2. Cadre opératoire

Dans cette deuxième partie, je ferai l'état des lieux de ce que je constate dans mes classes pour ensuite définir et expliquer la mise en place de mon cadre opératoire afin de valider ou d'invalider mes hypothèses de recherche.

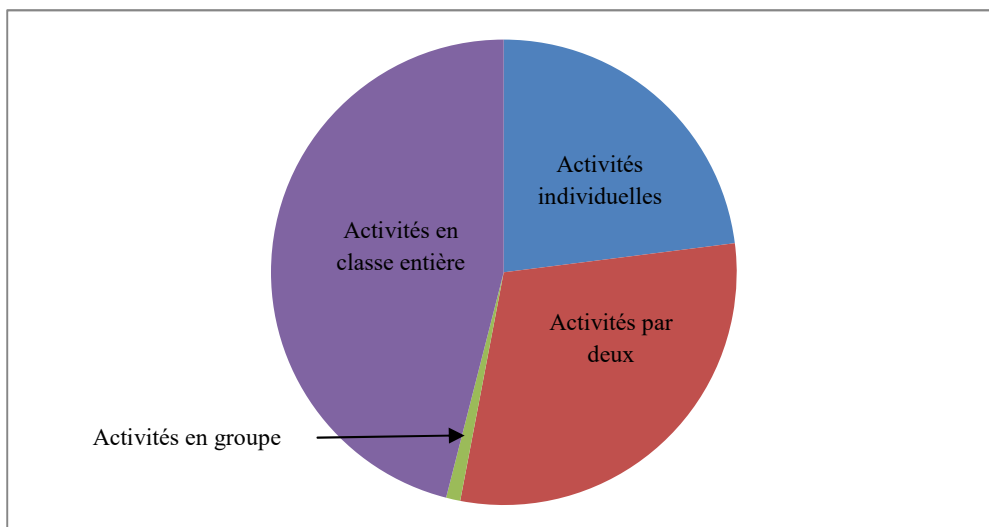
2.1. Etat des lieux

Je constate que différentes modalités de travail s'offrent à moi en fonction des objectifs d'apprentissage fixés et à atteindre. J'ai remarqué que les élèves ne travaillaient pas de la même manière s'ils étaient tout seul ou s'ils travaillaient à plusieurs. J'ai également pu constaté que l'apprentissage de l'autonomie est un processus où l'élève doit d'abord apprendre à faire avec quelqu'un, avec un ou plusieurs pairs pour ensuite parvenir à réussir tout seul. Quand il est tout seul, l'élève a tendance à ne pas se laisser distraire et à être plutôt concentré dans son activité alors qu'à plusieurs il arrive vite que la discussion digresse sur un tout autre sujet. De plus, lors d'activités où les élèves travaillent seuls je suis plus souvent sollicitée pour répondre à des questions, donner des précisions ou apporter davantage d'aide ; ceux qui sont le moins autonomes sont ceux qui ont besoin d'un guidage plus important de la part de l'enseignant. Mettre en place des activités dans lesquelles les élèves travaillent en autonomie permet de me décentrer, d'observer et de les laisser se débrouiller. Ainsi je privilégie l'Approche Actionnelle préconisée dans l'enseignement des langues.

Cette année j'avais trois classes de 5^{ème} et de 4^{ème}, et tout au long de l'année scolaire j'ai essayé de varier les activités et les modalités de travail en fonction des objectifs d'apprentissage et des compétences à acquérir. Au fur et à mesure, j'ai opéré quelques changements dans l'organisation du tableau de préparation de mes séances puisque j'ai ajouté une colonne « modalité de travail » afin de pouvoir avoir un aperçu dans la variété des activités que je mettais en place.

En faisant un tableau récapitulatif des modalités de travail favorisées depuis le début de l'année, on peut remarquer qu'au tout début je privilégiais surtout le frontal et les activités dans lesquelles j'étais au centre de l'attention, des activités plutôt en classe entière avec moins de liberté pour les élèves et moins d'autonomie. Le diagramme ci-dessous illustre le pourcentage des différentes activités privilégiées avec ma classe échantillon. On remarque

donc que les activités où je fais cours de façon frontale et en classe entière compose une majeure partie des modalités de travail.



Au fur et à mesure des semaines, et avec le regard extérieur de mes tutrices, j'ai pu évoluer dans le sens où j'ai davantage varié mes activités alternant à la fois des activités où les élèves travaillaient seuls et à la fois des activités plutôt par deux ou en groupe. L'aspect frontal avait un côté rassurant pour moi, j'avais l'impression de garder la classe sous contrôle.

Si l'on regarde au niveau de l'espace dans la classe, la mise en place d'activité en individuel ou en groupe définit l'espace utilisé par l'enseignant. Il existe deux possibilités : soit je suis devant et dans quel cas je ne me déplace pas, je reste face aux élèves au tableau et je suis le chef d'orchestre. Soit les élèves sont en activité individuellement ou à plusieurs et dans ce cas je peux alors me déplacer parmi eux et être plus accessible et disponible pour les élèves (j'écoute, je corrige ou j'aide par exemple). L'espace n'est plus le même, il n'est plus géré de la même manière.

2.2. Mise en place du cadre opératoire

Au regard de cela, j'ai donc choisi de mettre en place trois questionnaires différents donnés aux élèves après trois activités différentes : une activité de compréhension écrite en individuel, une activité d'interaction orale en binôme et une activité de compréhension et d'expression orale en groupe. Les questions étaient à la fois des questions fermées où l'élève ne pouvait répondre que par oui ou par non et des questions plus ouvertes qui laissaient aux

élèves la liberté de s'exprimer. Mon analyse sera donc quantitative avec des pourcentages et elle sera également qualitative grâce aux réponses des élèves.

Avec ce dispositif, mon objectif est de pouvoir valider ou invalider mes hypothèses, qui sont je le rappelle : peut-être que la Perspective Actionnelle préconisée dans l'enseignement d'une langue vivante permet à l'élève d'être au centre des interactions (hypothèse n°1) ; peut-être que le choix de la modalité de travail par l'enseignant oblige ce dernier à se positionner au second plan dans l'enseignement apprentissage (hypothèse n°2) ; et enfin, peut-être que le travail entre pairs a une certaine plusvalue dans l'apprentissage (hypothèse n°3).

Afin de mettre en place mon dispositif de recherche, j'ai choisi de prendre un échantillon parmi les trois classes que j'avais cette année. Mon choix s'est porté sur la classe de 5^{ème} A qui était selon moi la classe la plus susceptible d'avoir l'impact demandé. C'est une classe hétérogène mais avec un bon niveau dans l'ensemble et qui cherche sans arrêt à aller plus loin. C'est une classe dynamique qui n'hésite pas à me suivre dans toutes les activités que je propose avec enthousiasme. C'est une classe pour qui le vivre ensemble et le travail collectif étaient un peu compliqués et fastidieux en début d'année, c'est également un des facteurs qui m'a poussée à choisir cette classe comme échantillon pour ma recherche. Pour mesurer l'impact du travail entre pairs sur cet échantillon j'ai donc décidé d'utiliser des questionnaires.

3. Analyse du recueil de données

Dans cette dernière partie, j'analyserai les données récoltées après la diffusion des différents questionnaires auprès de ma classe échantillon. Cette partie sera divisée en trois sous-parties qui correspondent chacune à l'une de mes hypothèses.

3.1. L'élève au centre des interactions

Depuis la création du CECRL en 2001 qui offre une base commune pour l'élaboration des programmes de langues vivantes en Europe, la perspective retenue est de type actionnel. En effet, celle-ci considère l'apprenant d'une langue vivante comme :

« acteur social ayant à accomplir des tâches. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) pour parvenir au résultat déterminé. » (CECRL, 2001)

Cette approche permet donc de placer l'élève au coeur des apprentissages et au centre des interactions. L'élève est acteur il doit donc être dans l'action et dans le faire – *« learning by doing »*. Ainsi le choix de mes activités pour me permettre de mettre en place mon protocole de récolte de données a été tout réfléchi. Mes objectifs étaient différents pour chaque activité mais je souhaitais que les élèves mobilisent des compétences différentes pour chaque activité.

L'objectif de l'activité de *pairwork* était que chaque élève pose des questions à son voisin sur son week-end afin de pouvoir remplir un tableau et de produire quelques phrases à l'écrit par la suite. L'élève était donc bien au centre de l'attention et de l'interaction puisqu'il s'agissait de questions qui étaient centrées sur eux-mêmes. Je tiens à préciser qu'un *pairwork* doit impérativement impliquer un déficit informationnel et un objectif de communication.

Les élèves ont également été mis en activité de groupe de type carrousel suite à l'activité d'entraînement à la compréhension de l'écrit sur le texte *Jack and the Beanstalk*. L'objectif de ce *groupwork* était que chaque élève parle en continu de l'extrait qu'ils avaient étudié pour que les autres puissent prendre des notes. Ainsi, ils ont construit et participé à leur propre apprentissage en mobilisant des connaissances et des compétences au service du groupe. Chaque élève avait son rôle à jouer dans cette activité puisque chacun apportait une partie de l'histoire aux autres. Nous avons donc un déficit d'information et un besoin

communicationnel. Cependant, nous pouvons soulever une certaine limite à cette activité. En effet, il fallait que les élèves aient en possession les outils nécessaires à la réalisation de la tâche, c'est-à-dire des compétences pour communiquer et s'exprimer en anglais ; or tous ne les avaient pas. Je dois donc réfléchir à comment remédier à ce problème et comment permettre aux élèves de réussir ce genre d'activité la prochaine fois.

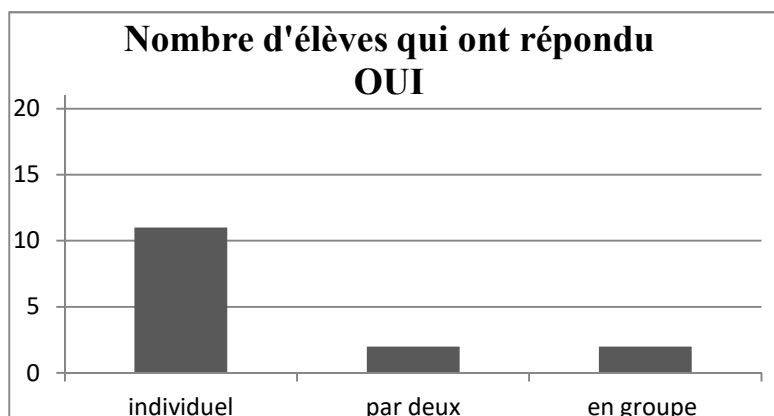
Par ailleurs, selon moi la pédagogie différenciée est étroitement liée à la notion d'élève au cœur des apprentissages. En effet, si l'élève est au centre de son apprentissage, le rôle de l'enseignant est donc de répondre à ses besoins et de fournir un travail soutenu dans le but d'apporter l'aide qui est nécessaire à chaque élève (par exemple un guidage plus approfondi, du vocabulaire à disposition ou encore l'aide du cahier).

Ainsi grâce à l'analyse des réponses récoltées je peux valider ma première hypothèse qui était : peut-être que la Perspective Actionnelle préconisée dans l'enseignement d'une langue vivante permet à l'élève d'être au centre des interactions. Le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de transmettre ses savoirs mais également d'accompagner et de former les élèves à devenir le plus autonome possible.

3.2. Modalité de travail et posture de l'enseignant

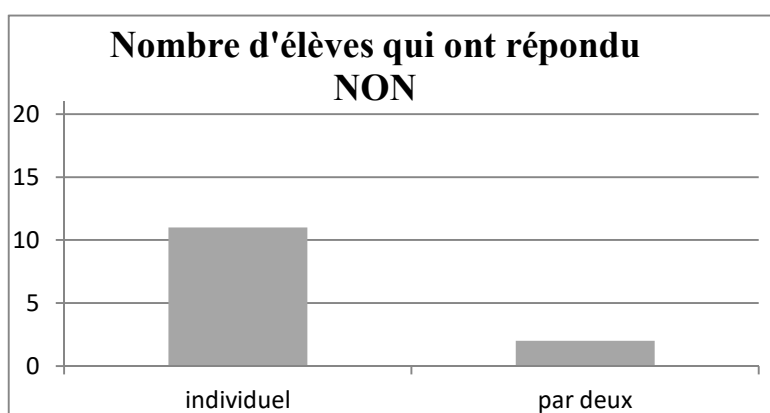
Laisser faire l'élève un maximum implique donc que l'enseignant doit se positionner au second plan afin de les laisser agir. Avec la Perspective Actionnelle, j'ai découvert que la place de l'enseignant n'était pas tout le temps devant mais parmi les élèves, à se déplacer dans la classe. Ainsi, les choix opérés par l'enseignant lors de la préparation des séances sont primordiales. Les différentes modalités de travail choisies en fonction des objectifs d'apprentissage placent l'enseignant plus ou moins en avant.

Afin de recueillir mes données, j'ai proposé à mes élèves trois activités différentes : une activité individuelle, un *pairwork* et un *groupwork*. Et à la fin de ces trois activités les élèves devaient répondre à un questionnaire et notamment à la question « as-tu eu besoin de l'aide du professeur ? »



Le diagramme ci-dessus illustre les réponses données par les élèves à la question « as-tu eu besoin de l'aide du professeur ? ». D'un point de vue quantitatif, les élèves ont davantage sollicité mon aide lorsqu'ils étaient en activité seul plutôt qu'à deux ou à plusieurs. J'avais également mis à leur disposition lors de cette activité des fiches d'aides lexicales qu'ils pouvaient utiliser s'ils le souhaitaient. Les élèves étaient ainsi en autonomie et je pouvais circuler et être disponible pour ceux qui en avaient besoin. Grâce à ce diagramme nous pouvons nous rendre compte de l'impact du travail à plusieurs sur l'élève. En effet, ce dernier sollicite moins l'aide du professeur puisqu'il a déjà sollicité l'aide de son ou ses camarades. Les élèves sont ainsi mis en avant.

Parmi les questions posées aux élèves dans les trois questionnaires³, il y avait « aurais-tu eu besoin de plus d'aide ? ». Cette question était commune aux trois car je voulais voir l'impact de chaque modalité sur le processus d'apprentissage des élèves. J'ai répertorié les réponses dans le diagramme ci-dessus et l'on peut remarquer que la quasi-totalité des élèves ont répondu « non » lorsqu'ils étaient en pairwork ou groupwork.



³ Voir en annexes

Si l'on interprète les données, les élèves n'avaient besoin d'aucune aide supplémentaire étant donné qu'ils pouvaient déjà s'entraider entre eux. Lors de ces deux activités, je me déplaçais dans les rangées et parmi les élèves ; je pouvais ainsi les écouter produire et parler. Faire travailler les élèves par deux ou à plusieurs me permet de me déplacer davantage dans la classe, je ne suis plus figée à « l'avant de la scène ». Cependant, j'ai pu prendre conscience que me mettre au second plan nécessite beaucoup de travail en amont de ma part comme la préparation d'aides lexicales en plus par exemple ou la préparation des supports pour l'activité. Je dois anticiper le problème avant que les élèves ne s'y confrontent afin de pouvoir y remédier sans avoir besoin d'intervenir.

Grâce à l'analyse de mon recueil de données je peux valider ma seconde hypothèse qui est : peut-être que le choix de la modalité de travail par l'enseignant oblige ce dernier à se positionner au second plan dans l'enseignement apprentissage. En fonction de la modalité de travail choisie, c'est-à-dire seul, à deux ou plusieurs ou bien encore en classe entière, l'enseignant n'adopte pas la même posture et ne se positionne pas de la même façon face aux élèves. Le choix est crucial et dépend de l'objectif à atteindre. Avec le travail de groupe, l'enseignant peut se mêler au groupe classe et peut ainsi être davantage accessible et au service de l'élève pour répondre à ses besoins et à ses questions.

3.3. La plus-value du travail entre pairs

Quelle que soit l'activité, qu'elle se fasse tout seul ou à plusieurs l'enseignant a choisi telle ou telle modalité en fonction d'objectifs précis et de la volonté de mettre tous les élèves en activité. Sur les trois activités qui constituent mon recueil de données, deux étaient des activités à deux ou à plusieurs. Les questions posées dans mes questionnaires étaient très ciblées afin de connaître l'avis des élèves sur la plus-value du travail en groupe. L'analyse des données sera plutôt qualitative car les questions étaient ouvertes et laissaient la place aux élèves pour s'exprimer. Dans le questionnaire⁴ lié à l'activité de groupe, environ 70% des élèves ont répondu avoir aimé cette activité et la majeure partie d'entre eux ont exprimé le fait que, je cite, « *être en groupe c'est plus simple ; on peut coopérer* ». Nous retrouvons cet esprit de collaboration et d'entraide lors de l'activité à plusieurs. Les élèves s'appuient sur leurs pairs pour les aider à comprendre ou pour donner la définition ou la traduction d'un mot. Dans le groupe ou le binôme, généralement un élève a compris et endosse le rôle du tuteur.

⁴ Voir annexe n°3

Par ailleurs, j'ai demandé aux élèves quels étaient le ou les avantages de travailler à deux et parmi les réponses⁵ nous retrouvons, je cite : « *on peut s'entraider, l'autre élève montre l'exemple, on peut échanger, on comprend mieux* ». Ces réponses se retrouvent également dans la question⁶ posée à la fin de l'activité de compréhension écrite en individuel : cela t'aurait-il aidé d'être à deux ? 50% des élèves ont répondu oui en expliquant le fait que « *on travaille mieux, on a plus d'imagination et plus d'idées, on peut mieux comprendre, on peut aider son voisin, on peut formuler plus facilement* ».

Nous remarquons donc que pour les élèves le travail de groupe représente un vrai plus dans leur apprentissage. Grâce à ce type d'activité, ils acquièrent non seulement des savoir-faire disciplinaires c'est-à-dire des compétences en langue étrangère mais également des savoir-être interdisciplinaires comme la coopération, la discussion, l'écoute et la collaboration.

Cependant, peut-être pourrions nous trouver certaines limites aux activités de groupe. En effet, si l'un des objectifs de l'enseignant est de mener ses élèves vers l'autonomie, il est peut-être parfois essentiel de le laisser travailler et faire seul afin de le mettre le plus possible en situation authentique. De plus, je me suis heurtée à quelques difficultés à réguler la parole et à gérer les discussions en langue étrangère au sein des groupes. C'est un des approfondissements de ce travail de recherche qui pourrait être intéressant : comment réguler la parole lors d'activités de groupe et inciter les élèves à ne communiquer qu'en langue cible ?

L'analyse des données récoltées me permet donc de valider ma troisième et dernière hypothèse qui est : peut-être que le travail entre pairs a une certaine plus-value dans l'apprentissage. En effet, le travail à deux ou à plusieurs représente une réelle plus-value pour l'élève. Tout le processus qui amène à l'autonomie de l'élève implique des activités de groupe qui se réduisent à des activités en duo pour enfin parvenir à une activité où l'élève travaille seul. Lors de ces activités, les élèves acquièrent des savoir-faire et des compétences dans une ou plusieurs activités langagières comme l'interaction orale par exemple mais aussi des savoir-être afin de vivre ensemble en société – nous faisons référence ici au domaine 3 du Socle Commun « formation de la personne et du citoyen ». L'apprentissage par et avec les pairs est essentiel dans la construction de l'élève.

⁵ Voir annexe n°2

⁶ Voir annexe n°1

Conclusion

Dans le cadre de cet écrit réflexif, j'ai souhaité orienter mes recherches et mon travail sur les activités de *pairwork* et de *groupwork* et la posture décentrée de l'enseignant en lien avec la Perspective Actionnelle préconisée dans l'enseignement apprentissage des langues vivantes. Dans un premier temps, la partie théorique et les lectures que j'ai pu faire m'ont permis de mieux comprendre les concepts clés de ma recherche c'est-à-dire la définition de l'Approche Actionnelle, la posture de l'enseignant et les différentes modalités de travail à sa disposition, et enfin l'apprentissage avec et par les pairs. J'ai ensuite utilisé le questionnaire comme outil pour récolter des données afin de pouvoir les analyser et de valider ou d'invalider mes hypothèses de départ. J'avais émis trois hypothèses au début de ce travail de recherche, et grâce à l'analyse des données récoltées en classe j'ai pu toutes les valider.

Avec ce travail de recherche, j'ai pu adopter une posture plus réflexive sur ma propre pratique et sur ma professionnalisation. Les lectures et le protocole mis en place m'ont permis de me rendre compte de l'importance et de la plus-value des activités entre pairs afin de me décentrer. La Perspective Actionnelle place l'élève au coeur des interactions et invite donc l'enseignant à se décentrer et à se mettre au second plan. Au début de cette année, j'avais quelques difficultés à me décentrer, à ne pas tout diriger. J'ai donc appris au fur et à mesure à me décentrer et à déléguer le travail afin de permettre aux élèves de prendre toute leur place et les laisser participer à leur apprentissage, notamment lors d'activités à deux ou en groupe.

Si l'on voudrait pousser la recherche un peu plus loin, il serait intéressant de se questionner désormais sur la plus-value des groupes de niveaux, des groupes de compétences dans l'enseignement apprentissage des langues vivantes.

Bibliographie

Ouvrages :

Altet M., « L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche ». *Revue Française de Pédagogie*. Paris. INRP. n° 138. 2002.

Altet M., Vinatier I., « Introduction : les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant ». *Revue Française de la Pédagogie*. Rennes. PUR. N°170. 2008

Bourguignon C. « *De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures* ». 2006

Conseil de l'Europe. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. 2001

Conseil de l'Europe. Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. 2016

Danquin R. *52 méthodes pratiques pour enseigner*. CANOPE. 2015

Lions-Olivieri, M-L., & Liria P. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Maison des Langues. Paris. 2017

Natanson J., Natanson D., & Andriot I. *Oser le travail de groupe*. Scérén. 2008

Puren C. « *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* ». *Le français dans le monde*. n° 347. 2006

Sitographie :

Cauterman M-M . (s.d.). *Travail de groupe, interactions, apprentissages*. En ligne : http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/08/67_Cauterman_R27.pdf.

Meirieu P. (s.d.). *Former les élèves à l'autonomie*. En ligne : <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

Annexes

N°1 : ci-joint quelques questionnaires remplis concernant l'activité en individuel.

QUESTIONNAIRE (activité en individuel)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
As-tu eu besoin du dictionnaire ou du cahier ? OUI / NON
Aurais-tu eu besoin de plus d'aide pour réussir l'activité ? OUI / NON
Cela t'aurait-il aidé d'être à deux ? OUI / NON
Pourquoi ? *car c'est compliqué et formuler est un peu difficile*

QUESTIONNAIRE (activité en individuel)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON un peu
As-tu eu besoin du dictionnaire ou du cahier ? OUI / NON
Aurais-tu eu besoin de plus d'aide pour réussir l'activité ? OUI / NON
Cela t'aurait-il aidé d'être à deux ? OUI / NON
Pourquoi ? *Oui car on a plus de chances de réussir en route seule.*

QUESTIONNAIRE (activité en individuel)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
As-tu eu besoin du dictionnaire ou du cahier ? OUI / NON
Aurais-tu eu besoin de plus d'aide pour réussir l'activité ? OUI / NON
Cela t'aurait-il aidé d'être à deux ? OUI / NON
Pourquoi ? *Car c'est plus facile en regardant mieux et on a plus d'idées et d'inspiration.*

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON un peu
As-tu eu besoin du dictionnaire ou du cahier ? OUI / NON
Aurais-tu eu besoin de plus d'aide pour réussir l'activité ? OUI / NON
Cela t'aurait-il aidé d'être à deux ? OUI / NON
Pourquoi ? *car c'est un peu plus d'idées*

QUESTIONNAIRE (activité en individuel)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
As-tu eu besoin du dictionnaire ou du cahier ? OUI / NON
Aurais-tu eu besoin de plus d'aide pour réussir l'activité ? OUI / NON
Cela t'aurait-il aidé d'être à deux ? OUI / NON
Pourquoi ? *car c'est un peu plus facile*

QUESTIONNAIRE (activité en individuel)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON (un peu)
As-tu eu besoin du dictionnaire ou du cahier ? OUI / NON
Aurais-tu eu besoin de plus d'aide pour réussir l'activité ? OUI / NON
Cela t'aurait-il aidé d'être à deux ? OUI / NON
Pourquoi ? *car c'est un peu plus facile*

N°2 : ci-joint quelques questionnaires concernant le *pairwork*.

QUESTIONNAIRE (activité en binôme)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu respecté la parole de ton camarade ? OUI / NON
Ton camarade a-t-il respecté ton temps de parole ? OUI / NON
Avez-vous réparti les tâches entre vous deux ? OUI / NON
Parliez-vous autant tous les deux ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
Aurais-tu eu besoin de plus d'aide pour réussir l'activité ? OUI / NON
Aurais-tu pu faire l'activité tout seul ? OUI / NON
Trouves-tu des avantages à travailler par deux ? OUI / NON
Le ou lesquels ? Oui, pour poser les questions et aider... C'est plus facile!

QUESTIONNAIRE (activité en binôme)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu respecté la parole de ton camarade ? OUI / NON
Ton camarade a-t-il respecté ton temps de parole ? OUI / NON
Avez-vous réparti les tâches entre vous deux ? OUI / NON
Parliez-vous autant tous les deux ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
Aurais-tu eu besoin de plus d'aide pour réussir l'activité ? OUI / NON
Aurais-tu pu faire l'activité tout seul ? OUI / NON
Trouves-tu des avantages à travailler par deux ? OUI / NON
Le ou lesquels ? S'il autre... plus peut m'aider d'exemple

QUESTIONNAIRE (activité en binôme)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu respecté la parole de ton camarade ? OUI / NON
Ton camarade a-t-il respecté ton temps de parole ? OUI / NON
Avez-vous réparti les tâches entre vous deux ? OUI / NON
Parliez-vous autant tous les deux ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
Aurais-tu eu besoin de plus d'aide pour réussir l'activité ? OUI / NON
Aurais-tu pu faire l'activité tout seul ? OUI / NON
Trouves-tu des avantages à travailler par deux ? OUI / NON
Le ou lesquels ? Si on est en difficulté, le camarade peut nous aider et inverse

QUESTIONNAIRE (activité en binôme)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu respecté la parole de ton camarade ? OUI / NON
Ton camarade a-t-il respecté ton temps de parole ? OUI / NON
Avez-vous réparti les tâches entre vous deux ? OUI / NON
Parliez-vous autant tous les deux ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
Aurais-tu eu besoin de plus d'aide pour réussir l'activité ? OUI / NON
Aurais-tu pu faire l'activité tout seul ? OUI / NON
Trouves-tu des avantages à travailler par deux ? OUI / NON
Le ou lesquels ? C'est mieux ton camarade

QUESTIONNAIRE (activité en groupe)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu écouté les autres et respecté la parole ? OUI / NON
Les autres t'ont-ils laissé parler ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
Aurais-tu aimé plus d'aide ? OUI / NON
Aurais-tu pu faire cette activité tout seul ? OUI / NON
Qu'as-tu appris avec cette activité ? de nombreuses idées

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu écouté les autres et respecté la parole ? OUI / NON
Les autres t'ont-ils laissé parler ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
Aurais-tu aimé plus d'aide ? OUI / NON
Aurais-tu pu faire cette activité tout seul ? OUI / NON
Qu'as-tu appris avec cette activité ? je ai appris à comprendre les

As-tu aimé cette activité ? OUI / NON
Pourquoi ? car on est en groupe c'est plus simple et on apprend

As-tu aimé cette activité ? OUI / NON
Pourquoi ? car c'était compliqué

QUESTIONNAIRE (activité en groupe)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu écouté les autres et respecté la parole ? OUI / NON
Les autres t'ont-ils laissé parler ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
Aurais-tu aimé plus d'aide ? OUI / NON
Aurais-tu pu faire cette activité tout seul ? OUI / NON
Qu'as-tu appris avec cette activité ? De travailler à plusieurs est de dire c'est idées

As-tu aimé cette activité ? OUI / NON
Pourquoi ? T'aime bien les tests est de travailler en binôme

QUESTIONNAIRE (activité en groupe)

As-tu réussi à faire l'activité ? OUI / NON
As-tu écouté les autres et respecté la parole ? OUI / NON
Les autres t'ont-ils laissé parler ? OUI / NON
As-tu eu besoin de l'aide du professeur ? OUI / NON
Aurais-tu aimé plus d'aide ? OUI / NON
Aurais-tu pu faire cette activité tout seul ? OUI / NON
Qu'as-tu appris avec cette activité ? le travail en groupe

As-tu aimé cette activité ? OUI / NON
Pourquoi ? car c'était facile et cela permettait pour moi de voir les capacités des autres

4^{ème} de couverture

Mots clés : Perspective Actionnelle, modalités de travail, enseignement, autonomie, pairwork

Résumé en français : l'approche préconisée dans l'enseignement des langues vivantes est la Perspective Actionnelle qui met l'élève au centre des apprentissages et place ainsi l'enseignant au second plan. Ce travail de recherche porte sur la question de la plus-value du travail entre pairs dans l'apprentissage de l'anglais. De nombreux chercheurs ont travaillé sur la question du travail de groupe comme Claire Bourguignon ou encore Marie-Michèle Cauterman, et d'autres sur le processus d'autonomie comme Philippe Meirieu par exemple. Cet écrit propose d'abord une partie théorique des recherches déjà effectuées sur les sujets du travail de groupe, l'apprentissage et l'autonomie des élèves ; puis deux autres parties sont consacrées à la mise en place d'un cadre opératoire et l'analyse du recueil de données afin de lier les appuis théoriques et ce qu'il se passe dans les classes et sur le terrain.

Key words : Action perspective, ways and means of learning, teaching, autonomy, pairwork

Summary : the chosen approach in the teaching of foreign languages is named « Perspective Actionnelle ». It places pupils at the heart of teaching and the teacher is thus at the background. This research work deals with the question of the advantage of pairwork within the learning process of English as a second language. Many researches have been done about groupworks – for example Claire Bourguignon or Marie-Michèle Cauterman – and Philippe Meirieu has already worked on the autonomy process. This work first presents a reading synthesis about groupwork, teaching and learning process as well as autonomy. Then, it deals with the presentation and the analysis of different data collected in class. The goal is to link the research and the reading to what happens in class.