



HAL
open science

Travail de groupe et engagement en langues

Clara Montorier

► **To cite this version:**

| Clara Montorier. Travail de groupe et engagement en langues. Education. 2020. dumas-03129144

HAL Id: dumas-03129144

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03129144>

Submitted on 2 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Travail de groupe et engagement en langues.

Présenté par Clara Montorier

Mémoire de M2 encadré par Anne-Marie Andrieux

Sommaire

1.	Introduction	1
2.	État de l'art	1
2.1.	L'engagement des élèves	1
2.1.1.	Qu'est-ce que l'engagement ?	1
2.1.2.	Les facteurs qui favorisent l'engagement des élèves	3
2.2.	La motivation au service de l'engagement	4
2.2.1.	Qu'est-ce que la motivation ?	4
2.2.2.	Les facteurs pour susciter et maintenir la motivation des élèves	5
2.2.3.	Évaluer la motivation des élèves	7
2.3.	Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire	9
2.3.1.	Des attentes de connaissances et de compétences	9
2.3.2.	Des attentes d'enseignement	10
2.4.	Des solutions pour engager les élèves en classe de langues	11
2.4.1.	Le projet, une source de motivation	11
2.4.2.	Le travail de groupe, une modalité indispensable du projet	12
2.4.3.	La mise en œuvre du projet	14
2.4.3.1.	Utilisation d'un album en classe de langue	15
2.4.3.2.	Langues vivantes et théâtralisation	16
3.	Problématique	17
4.	Méthode	18
4.1.	Les participants	18
4.2.	La mise en œuvre matérielle	19
4.2.1.	Les outils de construction de la séquence	19
4.2.2.	Les outils d'évaluation de la séquence	20
4.3.	Déroulement du dispositif	20
5.	Résultats attendus	22
6.	Discussion et conclusion	28
6.1.	Recontextualisation	28
6.2.	Mise en lien avec les recherches antérieures	28
6.3.	Limites et perspectives	29
6.3.1.	Limites	29
6.3.2.	Perspectives	30
6.3.3.	Apports pour l'enseignant	31
	Bibliographie	32
	Annexes	33

1. Introduction

Dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire, les élèves sont menés à être en interaction permanente les uns avec les autres, et à être entourés d'une langue encore peu connue. Il est donc plus que nécessaire de s'interroger sur l'engagement et la motivation des élèves en classe de langue : comment rendre les élèves pleinement acteurs de leurs apprentissages ? Comment leur donner envie d'apprendre et maintenir leur motivation sur le long terme ?

Il est nécessaire pour tout enseignant de se poser ces questions afin de mener des apprentissages efficaces auprès de ses élèves.

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons donc nous poser la question suivante : comment mettre un projet collaboratif au service du climat de classe et de l'engagement en langues ?

En effet, le travail en collaboration semble être un moyen privilégié d'alimenter l'engagement des élèves en classe.

Nous nous intéresserons donc dans un premier temps aux notions d'engagement et de motivation : que signifient-elles ? Comment les favoriser ?

Puis nous étudierons les attentes de l'enseignement des langues vivantes au cycle 3, et les possibles solutions pour engager les élèves dans ces apprentissages. Nous travaillerons plus particulièrement sur la notion de projet, et l'utilisation des albums et du théâtre comme outils du projet. En effet, ce dernier permet un réel travail de collaboration entre élèves, et oblige l'enseignant à repenser les apprentissages autour des apprenants. Il s'agit donc d'un moyen privilégié de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages et de leur permettre de s'engager pleinement en classe.

2. État de l'art

2.1. L'engagement des élèves

L'engagement des élèves est aujourd'hui perçu comme un véritable enjeu dans l'enseignement, une condition nécessaire à l'apprentissage. Nous allons donc ici nous intéresser à ce que représente cet engagement, mais également aux facteurs qui le favorisent, et aux enjeux de cet engagement dans le cadre de l'éducation, afin de pouvoir l'appliquer en classe de langues.

2.1.1. Qu'est-ce que l'engagement ?

Le terme d'engagement est issu du registre militaire, et met en avant le fait que l'apprentissage ne consiste pas à accumuler passivement des savoirs, mais qu'il s'agit au contraire d'une activité difficile, impliquant potentiellement du renoncement, de la frustration et de l'anxiété.

Dans le milieu scolaire, la question de l'engagement est multiple : on parle à la fois de l'engagement des élèves dans les apprentissages, de celui des enseignants dans leur travail, et pour finir de celui de l'institution envers les élèves. Ici, nous nous intéressons plus particulièrement à l'engagement des élèves dans les apprentissages, afin d'en saisir les tenants et les aboutissants dans le cadre d'une pratique de classe.

Willms (« *L'engagement des élèves : une priorité du leadership* », *En conversation n°2*, 2011) met en avant 3 dimensions de l'engagement des élèves :

- L'engagement social : il s'agit du sentiment d'appartenance à la classe et à l'école, ainsi que de la participation à la vie scolaire.
- L'engagement scolaire (ou institutionnel) : il s'agit de la participation aux exigences scolaires, telles que les horaires de classe, les devoirs, le travail en classe etc.
- L'engagement intellectuel : il s'agit de l'investissement affectif et cognitif de l'élève dans l'apprentissage, qui cherche réellement à comprendre et à construire de nouvelles connaissances.

Un élève peut donc se trouver être engagé uniquement socialement, ou scolairement, ou encore intellectuellement. Un élève peut par exemple prendre part à la vie de l'école en se liant fortement d'amitié avec les autres élèves sans pour autant être investi dans son travail et ses résultats scolaires. Selon D. Willms (2011), un engagement total de l'élève recouvre les trois dimensions de l'engagement citées ci-dessus, et cet engagement est d'une importance primordiale dans le cadre de l'enseignement. En effet, toujours d'après Willms, un apprentissage efficace dépend bien sûr de la qualité de l'enseignement, mais également de l'engagement des élèves. Pour que ces apprentissages soient signifiants, il est nécessaire que les apprenants s'y sentent investis, et ne les subissent pas, mais y prennent réellement part.

De plus, après des recherches dans différents pays menées sur les niveaux d'engagement des élèves, Willms montre que cet engagement n'est pas simplement important pour améliorer les apprentissages, mais qu'il est également important en lui-même. En effet, il fait partie des habiletés scolaires qui joueraient un rôle équivalent voire supérieur à celui des résultats obtenus scolairement dans la vie active. L'engagement durable des élèves les mènerait à une bonne estime d'eux-mêmes (c'est-à-dire à une confiance en leurs capacités pour réussir et progresser) et à de bonnes habiletés sociales utiles toute leur vie.

L'apprentissage est donc une construction dynamique et alimentée par différents facteurs, tels que la qualité de l'enseignement, mais également l'engagement des élèves. En effet, il n'est pas

possible de simplement « remplir » la tête des élèves de savoirs, il est nécessaire pour que l'apprentissage soit efficace qu'ils en soient pleinement acteurs.

Mais alors, comment construire cet engagement en classe ? Comment permettre aux élèves d'accéder à cet engagement ?

2.1.2. Les facteurs qui favorisent l'engagement des élèves

D'après Pascale Thébault-Viola (« *La construction de l'engagement chez l'enfant dans le cadre scolaire* », *Le journal des psychologues*, n°372, 2019), l'engagement des enfants est fragile et mouvant, et il n'est pas une valeur fiable qui perdure dans le temps. Il s'agit donc d'une construction progressive, en lien avec l'apprentissage : « L'engagement et l'apprentissage vont de pair » (Willms, p.6, 2011). On peut donc dire qu'engagement et apprentissage se construisent côte à côte, tout au long de la vie scolaire de l'élève. Il s'agit d'un travail de tous les jours, que mène l'enseignant aux côtés de ses élèves.

Bien que cette construction ne soit pas stable, et se fasse sur le long terme, il existe des facteurs importants qui permettent d'influencer positivement l'engagement des élèves. Pascale Thébault-Viola nous montre les suivants :

- La relation enseignant-élève : une relation positive et un lien durable tissé entre enseignant et élève favorisent l'engagement.
- Le sentiment d'appartenance à l'école : une bonne relation entre élèves, un sentiment de cohésion et une participation à la vie de l'école sont en faveur de l'engagement (on entre ici dans l'engagement social décrit par Willms).
- Le respect des rythmes d'apprentissage de chacun : permettre à chaque élève d'avancer à son rythme, de finir son travail, évite les frustrations, et donc le sentiment d'incapacité face aux apprentissages.
- Les contextes d'apprentissages : s'ils sont motivants et signifiants, ils prendront de la valeur aux yeux des élèves, qui s'y engageront donc plus aisément.

Willms ajoute qu'il est nécessaire pour un engagement durable des élèves, que le contexte de classe soit habilitant, c'est-à-dire que les attentes envers les élèves soient claires et précises, et que les règles soient connues de tous.

L'enseignant peut donc agir sur l'engagement des élèves en travaillant sur des activités motivantes pour eux, en s'appuyant sur certains leviers tels que le niveau de difficulté, l'autonomisation, ou encore le travail à partir de situations réelles.

Il doit également prêter attention aux liens qu'il tisse avec ses élèves, et aux liens que les élèves tissent entre eux. L'instauration d'un bon climat de classe et un respect mutuel (enseignant-élèves et élèves-élèves) sont des éléments d'autant plus importants à observer pour mener à un engagement total et durable de chacun.

Il semble de plus que la motivation soit un facteur important dans la construction de l'engagement des élèves.

Alors, qu'est-ce que la motivation ? Comment créer des contextes d'apprentissage et des activités motivantes pour les élèves, qui permettront d'alimenter un engagement durable ?

2.2. La motivation au service de l'engagement

L'engagement durable des élèves est donc une construction, en lien avec les apprentissages effectués tout au long de la vie. Cette construction doit être pensée par les enseignants, et peut s'appuyer entre autres sur des activités motivantes pour les élèves. Mais alors, qu'est-ce que la motivation ? Comment peut-elle servir l'engagement des élèves dans l'apprentissage ?

2.2.1. Qu'est-ce que la motivation ?

Le terme de motivation provient du latin « movere », qui signifie « se déplacer ». D'après Pierre Vianin (« *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre* », Boeck Supérieur, 2007), la motivation est donc « le début et la source de tout mouvement » (2007, p.19). Elle est finalement ce qui met en mouvement l'individu, pour lui permettre d'avancer en direction d'un objectif clair, tel son moteur.

La motivation est cependant un concept qui a évolué avec le temps. Elle a d'abord été conçue par les behavioristes comme une recherche de satisfaction personnelle, indépendamment de la volonté du sujet. Elle est ici une force extérieure qui pousse l'individu en avant.

Puis les cognitivistes ont montré l'influence du sujet dans le processus de motivation. Ils la définissent comme une participation active de l'élève dans une tâche, vers un but précis. Elle est ce qui relance l'individu jusqu'à l'atteinte de l'objectif.

Enfin, les sociocognitivistes présentent la motivation comme un état dynamique, dépendant de facteurs internes qui puisent leur origine dans l'environnement de l'élève. Il existe ici une forte interaction entre les facteurs personnels et environnementaux pour la motivation. L'enseignant peut donc jouer sur la motivation des élèves en mettant en place un environnement favorable : contexte d'apprentissage, activités, mode de travail etc.

Il convient également de distinguer motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque représente la force qui pousse à réaliser une activité volontairement, pour l'intérêt qu'elle représente, et pour la satisfaction qui pourra en être tirée. L'individu n'a pas besoin de récompense extérieure, et donc un élève motivé intrinsèquement va poursuivre son apprentissage pour son intérêt personnel, sans rechercher aucun appui extérieur. Ce type de motivation est très importante pour les psychologues humanistes, puisque l'élève va être réellement motivé par ce qu'il réalise.

La motivation extrinsèque quant à elle est constituée de renforcements, feed-backs et récompenses extérieures permettant d'alimenter la motivation du sujet. L'élève effectuera donc l'activité pour « en retirer un avantage ou pour éviter un désagrément » (P.Vianin, 2007, p.30). Cette approche (plutôt béhavioriste), comporte le risque de détourner les élèves d'un apprentissage signifiant, puisqu'ils ne vont avancer que pour des raisons externes.

Cependant, il semble intéressant, plutôt que de dissocier nettement motivation intrinsèque et extrinsèque, de montrer l'interaction qui peut exister entre elles. Il semblerait en effet que les facteurs de la motivation extrinsèques puissent jouer un rôle dans le développement de la motivation intrinsèque. Par exemple, pour P.Vianin « lorsque l'enseignant renvoie à l'enfant un feed-back positif sur son travail, il renforce son sentiment de compétence et donc sa motivation intrinsèque » (2007, p.30). L'enseignant a donc un rôle à jouer, à partir d'éléments de la motivation extrinsèque, pour alimenter la motivation intrinsèque des élèves.

Puisque la motivation est ce qui permet à l'élève d'entrer en activité et de progresser vers un but, elle est un élément indispensable de l'enseignement. Mais comment susciter et maintenir cette motivation chez les élèves ? Existe-t-il des moyens pour l'enseignant de motiver durablement ses élèves ?

2.2.2. Les facteurs pour susciter et maintenir la motivation des élèves

Selon Pierre Vianin, la motivation est un réel « méta-objectif » (2007, p.19) dans l'éducation, c'est-à-dire qu'elle est un objectif nécessaire à la réalisation des autres objectifs et des démarches d'apprentissage. De plus, les travaux de Chappaz (1992) montrent le lien entre réussite scolaire et degré de motivation. Le travail sur la motivation des élèves doit donc réellement être pensé par l'enseignant, afin de pouvoir mener efficacement les apprentissages. Toujours selon P.Vianin, la motivation de l'élève est suscitée par le besoin de se sentir « compétent et autodéterminé » (2007, p.30), c'est-à-dire de sentir qu'il est capable de réaliser

ce qui lui est demandé, et qu'il a une influence sur les tâches qu'il effectue (qu'il a pris part à la réalisation de cette tâche).

Rolland Viau (« *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves* », *Correspondance n°3, 2000*) définit 4 facteurs principaux influant sur la dynamique motivationnelle des élèves :

- Les activités d'apprentissage proposées : doivent être signifiantes pour les élèves.
- L'évaluation imposée : doit faire sens par rapport aux activités menées.
- Les récompenses et sanctions utilisées : doivent être comprises et connues de tous.
- L'enseignant : doit montrer de l'envie dans son travail, et du respect envers ses élèves.

De manière plus précise, il détaille dix conditions pour rendre une activité motivante aux yeux des élèves.

- 1) L'activité doit être signifiante pour les élèves : elle doit correspondre à leurs champs d'intérêt, répondre à leurs préoccupations. L'élève accordera ainsi plus de valeur à une activité qui entre dans ses intérêts, et correspond à ses attentes. Il la jugera utile et sera donc motivé pour la réaliser. Pour réaliser cette condition, l'enseignant peut tenir compte des appréciations des élèves pour proposer une activité, mais aussi prendre le temps de justifier l'intérêt des activités proposées afin de leur donner du sens.
- 2) Les activités doivent être diversifiées et s'intégrer les unes aux autres : d'abord au sein d'une seule activité, les tâches à accomplir doivent être diverses et variées, sans quoi elle sera peu motivante. De plus, les différentes activités proposées dans l'emploi du temps doivent être diversifiées, afin d'éviter l'aspect routinier et répétitif qui pourrait démobiliser les élèves. Pour finir, chaque activité doit s'intégrer de manière logique dans une séquence, pour permettre aux élèves de percevoir le lien entre l'activité précédente et la suivante.
- 3) L'activité doit représenter un défi pour l'élève : elle ne doit être ni trop facile, ni trop difficile, en lien avec la zone proximale de développement de Vygotsky (1985). En effet, une activité trop facile risque de désintéresser l'élève très rapidement, tandis qu'une activité lui offrant un défi à relever lui permettra de trouver un sentiment de confiance et de réussite. Cependant, cette activité ne doit pas être trop éloignée de ses compétences et connaissances à l'instant où il la réalise, sans quoi il développera un sentiment d'incapacité.
- 4) L'activité doit être authentique : il faut éviter de créer chez les élèves le sentiment que l'activité proposée ne représente de l'intérêt que pour l'enseignant et à des fins d'évaluation. Une activité authentique peut permettre par exemple de réaliser un produit fini que l'on peut trouver dans la vie courante, tels qu'un article, une affiche, une vidéo, une pièce de théâtre etc. Cela améliorera la perception de l'élève de la valeur de l'activité.

- 5) L'activité doit exiger un engagement cognitif de la part de l'élève : elle doit exiger de l'élève qu'il utilise des stratégies d'apprentissage, qu'il fasse des liens entre les différents apprentissages, qu'il réorganise les informations. L'élève doit engager, pour réaliser l'activité, toutes ses capacités.
- 6) L'activité doit responsabiliser l'élève, en lui permettant de faire des choix : l'enseignant peut laisser à l'appréciation des élèves un certain nombre d'éléments tels que le thème, le choix des œuvres, le matériel, la composition des équipes, le mode de présentation du travail etc. Cela permet d'augmenter la perception de contrôle de l'élève sur l'activité, et donc de renforcer sa motivation.
- 7) L'activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres : l'apprentissage collaboratif est vecteur de motivation, car il augmente la perception de contrôle sur les apprentissages. Cependant, ce travail par équipe doit mener les élèves à travailler ensemble vers un but commun, et non à les mettre en compétition.
- 8) L'activité doit avoir un caractère interdisciplinaire : il est nécessaire de faire le lien entre les différentes matières enseignées à l'école, de montrer leur interdépendance pour montrer aux élèves leur nécessité.
- 9) L'activité doit comporter des consignes claires : l'élève doit savoir exactement ce qui est attendu de lui, et ne pas perdre son temps à chercher ce qu'il doit faire. L'enseignant doit donc vérifier auprès des élèves la compréhension des consignes.
- 10) L'activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante : l'élève doit avoir le temps nécessaire pour réaliser l'activité entière sans se sentir oppressé par un décompte. En effet, cela lui permet de poser un regard positif sur sa capacité à faire ce qui lui est demandé.

L'enseignant possède donc de nombreux outils permettant de mener à la motivation des élèves et donc à leur engagement dans les apprentissages.

Cependant, comment identifier concrètement en classe la motivation des élèves ? Comment savoir quels élèves sont réellement motivés et ceux qui ne le sont pas, afin de pouvoir influencer par la suite cette motivation ?

2.2.3. Évaluer la motivation des élèves

Évaluer la motivation des élèves peut passer par divers outils réalisés par l'enseignant. Cependant, d'après P.Vianin, ces outils ne peuvent porter directement sur l'observation d'une

attitude en elle-même, ce qui serait impossible à observer, mais sur des manifestations de cette attitude. Ces manifestations peuvent être des comportements verbaux ou non verbaux.

Il est possible de se baser sur des révélations faites par l'élève lui-même, lors d'un entretien avec l'enseignant ou en passant par un questionnaire par exemple. Les questions portent alors sur la représentation de l'école, des cours, l'importance donnée au travail effectué etc. Cependant, on ne peut se fier uniquement à ces informations délivrées par l'élève, qui peut ne pas tout dire de son ressenti, ou peut ne pas avoir les mots pour.

L'enseignant peut alors utiliser d'autres outils : les enregistrements audios ou vidéos ou encore l'observation en classe à partir d'une grille de critères précis. Ces critères pourront être établis selon les manifestations extérieures de la motivation édictées par P.Vianin (2007). Ainsi, un élève motivé :

- Écoute en classe : il réagit aux questions posées, aux consignes, ne semble pas distrait par des éléments externes, garde un contact visuel avec l'enseignant etc.
- Participe à la vie de classe, en intervenant régulièrement et de manière pertinente.
- Travaille de manière autonome.
- Persévère dans une tâche difficile et intensifie ses efforts lorsqu'on le complimente.

De la même manière, un élève en manque de motivation :

- Refuse d'effectuer certains travaux et évite les tâches nouvelles.
- Travaille très lentement et bâcle parfois son travail.
- Ne termine jamais son travail.
- Demande constamment de l'aide.
- Évite tout contact oculaire avec l'enseignant.
- Est facilement distrait par des éléments extérieurs.
- Attend passivement en classe, regarde ailleurs, dérange, pose des questions sans rapport avec le travail en cours.

Une grille d'observation du comportement des élèves en classe peut donc s'appuyer sur les éléments cités ci-dessus. L'enseignant peut s'intéresser à la participation des élèves, à leur concentration, à leur implication dans le travail etc.

Nous savons à présent qu'il existe pour les enseignants des moyens d'évaluer la motivation de leurs élèves pour mettre en place par la suite un contexte d'apprentissage motivant pour eux, afin de les engager réellement dans le processus dynamique de l'apprentissage.

Nous allons donc pouvoir nous intéresser au cas plus précis des cours de langues vivantes étrangères à l'école élémentaire, et des façons dont il est possible d'y engager un maximum d'élèves.

2.3. Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire

Il semble tout d'abord important de définir les attentes de l'école envers les élèves mais également envers les enseignants en langues vivantes. Ces attentes vont définir le travail en langues pour l'enseignant et pour les élèves, et permettre de donner une direction à l'enseignement des langues en classe.

2.3.1. Des attentes de connaissances et de compétences

Le programme de cycle 3 ainsi que le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) définissent les apprentissages en langue vivante étrangère à l'école élémentaire. Le CECR donne des niveaux de compétences communs sur lesquels sont basés les programmes actuels. Ainsi, le niveau devant être atteint en fin d'école primaire est le niveau A1, définit comme suit par le CECR :

- L'élève peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes, ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.
- L'élève peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant, et peut répondre au même type de questions.
- L'élève peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Le programme de cycle 3 se base donc sur ce niveau A1, et découpe le travail de la langue en 5 grandes compétences langagière :

- Écouter et comprendre : écouter et comprendre des messages oraux simples, exercer sa mémoire auditive.
- Lire et comprendre : reconnaître des mots isolés, utiliser le contexte pour comprendre un texte.
- Parler en continu : mémoriser et reproduire des énoncés, s'exprimer de manière audible et participer à des échanges simples.
- Écrire : écrire des mots et expressions dont l'orthographe a été mémorisée.
- Réagir et dialoguer : poser des questions simples, tenir une conversation brève.

A ces compétences vient s'ajouter une compétence culturelle : découvrir les aspects culturels d'une langue vivante.

L'enseignant base donc son travail de préparation sur ces compétences attendues, qui doivent être présentes au sein de chaque séquence. Mais l'institution a-t-elle des demandes ou recommandations sur les moyens de mise en œuvre de ces compétences ? Comment l'enseignant doit-il mener ses séances en langues vivantes afin de les rendre efficaces ?

2.3.2. Des attentes d'enseignement

Pour ce qui est de l'enseignement en lui-même, d'après Lallement et Pierret (*L'essentiel du CECR pour les langues, Hachette, 2007*) on attend de l'apprentissage des langues qu'il soit réalisé selon des modalités précises : par exposition directe à l'utilisation authentique de la langue, par exposition directe à des discours oraux et textes écrits ou encore par participation directe à une interaction. L'objectif final général est bien sûr que chaque élève atteigne un certain niveau d'aisance à l'oral. On cherche donc à ce que les élèves soient exposés le plus possible à la langue parlée, et l'oral est privilégié.

Cette exposition directe à la langue doit permettre d'acquérir des compétences générales relatives à des savoirs ou savoir-faire, et des compétences de communication linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. En outre, l'élève doit acquérir des connaissances sociales sur la langue, mais également développer des compétences lexicales, phonétiques et syntaxiques, tout cela au-travers de l'étude d'éléments de la vie quotidienne.

Enseigner une langue vivante à l'école élémentaire, c'est donc permettre aux élèves une imprégnation totale dans tous les aspects qu'elle recouvre, tant linguistiques que culturels, tant lexicaux que phonétiques. Cependant, cet apprentissage peut s'avérer difficile, premièrement car les élèves sont exposés à une langue qu'ils ne connaissent pas, alors même qu'ils sont encore en plein apprentissage de leur langue maternelle. Il peut donc s'agir pour eux d'une tâche complexe, doublée du fait qu'ils ne saisissent pas nécessairement l'intérêt de cet apprentissage. De plus, certains élèves peuvent se sentir très angoissés à l'idée de devoir prendre la parole dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore, et peuvent également être réfractaires à la comprendre, avec cette impression que de toute façon, il ne s'agit pas de leur langue, et qu'ils ne sont donc pas supposés la comprendre.

Il est donc indispensable pour l'enseignant de susciter l'intérêt des élèves, et de jouer sur les différents facteurs de l'engagement et de la motivation cités dans les parties précédentes, afin de permettre à chaque élève de dépasser ces obstacles et de s'engager pleinement dans l'apprentissage de cette nouvelle langue.

2.4. Des solutions pour engager les élèves en classe de langues

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignant peut travailler à l'engagement de tous les élèves, en passant par des facteurs motivationnels, notamment sur le contexte d'apprentissage et sur les activités proposées.

Nous allons ici nous intéresser au projet comme source motivationnelle pour les élèves.

2.4.1. Le projet, une source de motivation

Le terme de projet est apparu au milieu du 20^e siècle, plus précisément dans le domaine de l'éducation lors de la Loi d'orientation de 1989, précisant que chaque école devait désormais être dotée d'un projet. D'après F.Campanale, C.Charroud et P.Dessus (*« La pédagogie de projet », INSPE Grenoble Alpes, 2020*), ce terme de projet est issu d'origines multiples :

- Architecturale : l'aménagement de l'espace, avec pour point de départ la maquette, menant à une réalisation concrète. Le projet recouvre ici deux dimensions : l'une virtuelle et l'autre réelle (passage de la conception à la réalisation).
- Philosophique : au 18^e siècle, les philosophes existentialistes associent le projet à la liberté, au développement de l'être. Le projet recouvre ici une dimension relationnelle.
- Psychologique : au 20^e siècle, Dewey et Kilpatrick présentent les apprentissages comme étant tous des projets, dès lors que l'activité des apprenants est orientée et stimulée par des objectifs.

Il apparait ici une dimension motivationnelle du projet.

Les premiers à faire apparaître les projets en éducation sont donc Dewey et Kilpatrick, aux États-Unis. Selon C.Reverdy (*« L'apprentissage par projet : de la recherche », Technologie n°186, 2013*), les projets sont dès lors définis comme des « activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve » (2013, p.46). Ce type de pédagogie par projet dans le cadre de l'enseignement est ainsi centré sur les élèves, leurs besoins et objectifs. L'élève est acteur de ses apprentissages, qui sont des apprentissages concrets et qui font sens pour lui. Les élèves sont donc placés au centre de tout le processus d'apprentissage, ce qui est un facteur favorisant pour leur engagement et leur motivation. La pédagogie de projet semble donc particulièrement adaptée dans ce cadre.

C'est d'ailleurs à des fins de motivation des élèves et d'efficacité de l'enseignement que la pédagogie s'est emparée du projet. Selon F.Campanale, C.Charroud et P.Dessus, le projet se définit alors comme suit :

- Le sujet de travail est motivant pour les élèves, et il débute par un problème à résoudre ou une question servant de fil directeur.

- Les activités mènent à une production concrète accessible au public.
- Il s'agit d'un travail collaboratif de la part des élèves où chacun joue un rôle actif.
- La démarche est anticipée et planifiée en amont par l'enseignant : apprentissages identifiables, gestion de projet par les élèves etc.

Pour finir, le projet est intéressant puisqu'il développe également chez les élèves des compétences non disciplinaires telles que la capacité à s'informer, à contrôler, à organiser et planifier, ou encore à communiquer. Les élèves sont plus autonomes dans leurs apprentissages, ils en portent la planification et la réalisation.

2.4.2. Le travail de groupe, une modalité indispensable du projet

Le projet comporte donc une modalité de fonctionnement indispensable : le travail en collaboration des élèves. Les langues vivantes devant donner lieu à de nombreuses interactions entre élèves, le travail de groupe semble tout autant approprié dans le cadre d'un travail en langues. Nous nous intéressons donc ici aux éventuels bienfaits du travail collaboratif sur les apprentissages en langue, et plus largement sur les apprentissages scolaires.

En effet, d'après L.Giovannoni dans son intervention « *Travail de groupe en classe de langue* » (2015), la pratique des langues est un terrain très favorable à la mise en place de démarches collaboratives entre élèves. De plus, l'école ayant pour objectif de préparer les élèves à leur future vie sociale et professionnelle, elle a également pour but de les préparer au travail en équipe. On retrouve donc dans le travail d'équipe des apprentissages transversaux.

Toujours selon Giovannoni, ce travail collaboratif permet d'intégrer « la dimension sociale de l'apprentissage des langues » (2015, p.1), et relève d'un véritable « enjeu éducatif » (2015, p.1). L'élève va en effet acquérir des attitudes « qui se définissent par le respect de la parole de l'autre, la capacité à écouter et à prendre en compte ces pairs » (2015, p.1), ce qui semble très important dans un contexte de classe où les élèves sont amenés à prendre la parole à tour de rôle, et à écouter les autres élèves. Le travail de groupe peut en outre avoir deux dimensions dans le cadre d'un travail en classe de langue :

- L'amélioration du climat de classe par la mise en place d'une coopération entre élèves et entre enseignant et élèves, permettant à chacun de gagner en estime de soi, et fédérant la classe autour d'un projet collaboratif.
- La libération de la parole en langue et la facilitation des interactions entre élèves.

Cependant, la mise en place d'un tel projet collaboratif ne peut se faire sans une réflexion en amont de l'enseignant. En effet, selon Giovannoni, « le travail de groupe ne constitue pas une fin en soi

mais un moyen d'atteindre les objectifs fixés » (2015, p.2). Ce travail doit donc permettre, comme nous l'indique Médioni (*Le travail de groupe - Spécificités et exigences - Cahiers pédagogiques des CRAP, n°424, mai 2004- pp. 24-26*), de réaliser une tâche précise, que chacun ne pourrait réaliser individuellement. Il est donc présenté aux élèves comme une recherche, car son objectif est bien « d'ouvrir des pistes » (2004, p. 25) et de confronter les points de vue.

La situation proposée doit donc être construite didactiquement de manière à mettre les élèves en situation de collaboration, qu'ils ne puissent réaliser cette tâche que par un travail de groupe. Il ne peut suffire que chacun réalise son travail de son côté, mais il est nécessaire que le travail à effectuer nécessite un apport de chacun.

Lors de la préparation du travail de groupe, l'enseignant doit donc se poser différentes questions, concernant :

- La composition des groupes : doivent-ils être homogène ou hétérogène en termes de niveau ? Est-il possible de laisser les élèves les constituer ?
- Le degré d'autonomie des élèves : quelles décisions peuvent être prises par les élèves ? Quel sera le rôle de l'enseignant dans le travail ?
- Les objectifs : de connaissance et de compétence.
- Les modalités de travail : quel temps pour chaque étape ? Quel accompagnement pour les élèves ? Quelle organisation de l'espace ?
- La production finale attendue : qu'est-ce que les élèves doivent produire ? Une affiche, une vidéo, un exposé etc ?

Un travail mené en groupe ne s'improvise donc pas, et doit être l'objet en amont d'un travail approfondi de la part de l'enseignant, qui doit se poser de réelles questions quant à la valeur de ce travail et à ce qu'il peut apporter à ses élèves en termes de connaissances et de compétences liées aux programmes ou à des habiletés sociales.

De plus, comme nous le rappelle Barlow (« *Le travail en groupe des élèves* », Bordas, 2009), les élèves ne sont pas naturellement préparés au travail de groupe. Cependant, le test dit de la « NASA », comparant les résultats obtenus à un classement réalisé seul à celui du même classement réalisé en groupe, nous montre bien que les résultats obtenus en groupe sont bien souvent meilleurs. Il faut donc s'interroger sur les raisons du travail en groupe et sur les bienfaits qu'il peut avoir sur l'avancement de chaque élève. Toujours selon Barlow (2009), le travail en petits groupes a comme avantages :

- La multiplication pour chacun du temps de parole, puisque le nombre d'élèves dans chaque groupe est beaucoup plus faible que celui de la classe entière.

- La plus grande assurance des élèves qui redoutent moins de parler devant peu de personnes que devant le groupe classe, par peur des moqueries.
- La mise en place d'une relation triangulaire entre l'élève, ses coéquipiers et le travail.
- L'écoute de différents points de vue, très constructive pour les élèves, qui vont pouvoir confronter leur avis à celui des autres, et avoir des discussions permettant une réelle construction des savoirs.
- Le raisonnement à voix haute et l'explicitation des raisonnements aux membres du groupe, ce qui clarifie la pensée, et permet à chacun de mettre en mots ses idées.

On permet donc non seulement aux élèves de réaliser une tâche qu'ils ne pourraient effectuer seul, mais également de développer des habiletés sociales, langagières, d'écoute, de dialogue et de construction de la pensée.

Aux vues de ces différentes constatations, intégrer en classe de langues des travaux collaboratifs semble être particulièrement approprié. En effet, nous avons vu précédemment que le travail en langues vivantes se portait principalement sur l'échange, l'interaction et l'écoute, ce qui constitue la base de tout travail de groupe. Travailler en groupe permet donc de développer les différentes compétences linguistiques attendues (production d'oral, échanges etc), et en outre, comme nous le montre Giovanni, de développer des attitudes en conformité avec le socle commun de connaissances et de compétences. De plus, dans le cadre d'un enseignement par la pédagogie de projet, ce travail collaboratif est indispensable, comme nous l'avons montré.

2.4.3. La mise en œuvre du projet

Nous avons vu précédemment que le projet doit non seulement s'appuyer sur un travail collaboratif, dont nous avons étudié les modalités, mais doit également mener à une production finale concrète de la part des élèves, qui prennent pleinement part au travail.

Alors, quel fil rouge pour ce projet ? Quelle production finale peut être attendue ?

La production finale doit correspondre à un produit que l'on peut retrouver dans la vie réelle. Il peut donc s'agir d'une affiche, d'une vidéo, d'un article, d'une pièce de théâtre etc.

Quant au fil conducteur de ce travail, il dépend bien évidemment de ce vers quoi nous souhaitons mener les élèves, et de l'enseignement dans lequel nous nous trouvons. Il peut s'agir d'un problème à résoudre, d'une question scientifique, d'une recherche etc.

Nous avons décidé dans le cadre de ce travail de nous intéresser à un outil en particuliers pouvant servir de fil rouge au projet : l'album de jeunesse.

Nous étudierons ensuite une possibilité de production finale : la mise en œuvre de saynètes.

2.4.3.1. Utilisation d'un album en classe de langue

Puisque nous nous intéressons dans ce mémoire à l'engagement des élèves en classe de langues, il semble important de se pencher sur certains outils pouvant mener à un engagement plus important de chacun.

Il semblerait que l'enseignement des langues étrangères gagne en efficacité et en motivation lorsqu'il prend appui sur la littérature de jeunesse. En effet, chaque album offre des contenus différents en termes de lexique, de syntaxe, de phonologie, mais aussi au niveau culturel. Il peut donc permettre de travailler autour de toutes les compétences langagières. D'après Ellis et Brewster (*Tell it again ! The new Storytelling Handbook for Primary Teacher, 2002, page 2*), « raconter une histoire en langue étrangère, l'écouter, la jouer, la mimer, la réécrire sont des expériences sociales partagées qui favorisent le développement de l'imagination et aident à construire la confiance en soi des enfants ».

Travailler à partir d'un album serait donc très stimulant pour les élèves, à la fois sur le plan du développement personnel et de l'acquisition des compétences langagières. D'après N.Bernat (*Exploiter un album en langue étrangère : quelques pistes et repères. Journée des langues- 2005*), l'utilisation d'un album permet de privilégier cette « approche actionnelle » (p.1), qui met l'élève au cœur des apprentissages, en étant un réel acteur (échanges nombreux, avancement vers un objectif concret etc). Comme nous l'avons déjà précisé précédemment, cette approche semble la plus pertinente à utiliser en langues vivantes.

L'utilisation d'un album en classe de langue présente également l'intérêt de l'articulation entre texte et image, car l'album est un « contrepoint » entre le texte et l'image. Cela signifie que les images et le texte s'interpénètrent et ne sont pas simplement posés l'un à côté de l'autre. Les images peuvent raconter en partie l'histoire, et on peut même assister parfois à un phénomène de double narration. Cependant, cette double narration ne prend pas toujours la même forme :

- La redondance est la forme qui permet aux images d'illustrer une partie du récit.
- L'alternance narrative va permettre une alternance de la narration entre le texte et les images.
- Le décalage narratif où le texte et les images ne racontent pas la même histoire.

Il est donc important lors du choix d'un album pour son utilisation en langues d'avoir en tête ce rapport texte-images, qui peut influencer sur la compréhension de l'histoire. En effet, on peut imaginer que si les images illustrent une partie du récit, il sera facile pour le lecteur (ou l'auditeur) de trouver certains indices dans les images lui permettant de comprendre ce que le texte ne lui permet pas de comprendre. En effet, un texte lu en langue étrangère peut être très difficile à comprendre pour des

élèves, ils pourront alors s'appuyer non seulement sur du lexique connu mais également sur des illustrations explicites donnant des indices précis sur l'histoire.

L'utilisation d'un album en classe de langue présente donc divers intérêts. Tout d'abord, d'un point de vue motivationnel, il semblerait que l'enseignement d'une langue vivante puisse gagner en efficacité si elle s'appuie sur un tel outil. Cependant, il ne faut pas mettre de côté la manière dont va être traité cet outil, qui ne peut à lui seul suffire à engager les élèves dans une tâche quelconque, mais doit bien être un appui pour construire des compétences pensées en amont. Enfin, le second intérêt porté par l'album de jeunesse est la possibilité de faciliter la compréhension des élèves, en choisissant une œuvre dont la redondance entre texte et image va permettre à chacun d'accéder à une compréhension plus fine, dans une langue encore peu maîtrisée. L'album va permettre de donner du sens aux différents apprentissages lexicaux, grammaticaux et syntaxiques.

2.4.3.2. *Langues vivantes et théâtralisation*

Comme nous l'avons précédemment évoqué, le travail collaboratif en classe de langue semble être un moyen intéressant de mener aux apprentissages efficacement et en engageant grandement les élèves. Cependant, on peut se demander quel type de travail de groupe proposer. Nous allons ici nous centrer sur une modalité possible de ce travail : le théâtre.

L'utilisation du théâtre à l'école présente plusieurs avantages, pouvant particulièrement rejaillir en langues vivantes. D'après Géraldine Degueurce (*Mémoire : Les Langues vivantes à travers le théâtre, 2004, IUFM de Bourgogne*), le théâtre permet de mettre l'élève « en situation de parole devant un groupe » (p. 2). L'élève va être mis en situation de communication non seulement pendant sa production théâtrale, mais aussi en amont pour la préparation, et en aval pour des échanges portant sur sa prestation. De plus, les élèves observant les prestations théâtrales sont mis en position d'écoute.

On remplit donc ici des compétences de bases de la classe de langue, à savoir écouter et comprendre des messages simples, parler en continu, et réagir et dialoguer. On offre donc au élèves un travail collaboratif en correspondance avec les attendus de l'école.

Mais au-delà de cette dimension qui permettrait de développer des compétences langagières, le passage par le théâtre possède également une dimension sociale importante.

En effet, toujours d'après Degueurce, le théâtre permet de découvrir l'autre, d'échanger avec lui autour d'un objectif commun qu'est celui de la création. Créer une œuvre théâtrale est un travail de

groupe, qui nécessite coopération et communication entre les membres du groupe. On touche donc ici des compétences transversales à toutes les disciplines scolaires, mais également un objectif du socle commun de connaissances et de compétences, à savoir coopérer et réaliser des projets. On permet aux élèves d'apprendre à planifier, puisque monter une œuvre théâtrale nécessite une organisation précise, mais également à dialoguer autour de points de vue, en étant à l'écoute de chacun.

Pour finir, l'activité théâtrale est également un moyen pour gagner en confiance en soi, car elle apprend à mieux se connaître, à expérimenter son corps : « Jouer, c'est prendre le risque de se montrer aux autres, de se dévoiler tel que l'on est avec sa voix et son corps. » (Degueurce, 2004, p. 3).

Elle est donc un appui pour les élèves les plus réservés, qui peuvent avoir des difficultés à prendre la parole en langues, où on utilise principalement l'oral. Il serait intéressant d'utiliser une collaboration théâtrale pour permettre à ces élèves d'avoir une participation plus grande, et pour gagner en confiance en eux.

3. Problématique

Ainsi, nous avons pu dresser de cet état de l'art différents constats. Le premier est la nécessité d'engager pleinement les élèves dans les apprentissages, en les rendant acteurs dans les situations d'enseignement. Cet engagement est en effet une condition non négligeable de l'efficacité des apprentissages, et de leurs effets sur les élèves.

Le second est la nécessité de faire de la classe de langues vivantes étrangères un lieu d'échanges et d'exposition maximale à la langue, afin de développer chez les élèves des compétences langagières portant à la fois sur la connaissance d'une culture et sur la structure même de la langue (lexique, syntaxe etc).

Le troisième est que les nécessités précédentes peuvent être obtenues à l'aide de la mise en place d'une pédagogie de projet, s'appuyant sur un travail collaboratif des élèves, à partir d'outils et productions pouvant être variés.

Nous nous sommes tournés vers l'album de jeunesse, qui semble un outil privilégié pour les langues vivantes : il permet à la fois d'avoir recours à des contenus diversifiés sur lesquels appuyer les compétences langagières, mais également de susciter l'intérêt des élèves et de s'appuyer sur leur imagination.

Enfin, la production théâtrale est un moyen de mener les élèves vers une démarche de planification et d'organisation en groupe, tout en leur permettant d'atteindre les objectifs d'échange et production orale des programmes de langues vivantes.

Nous en venons donc à la question suivante : comment mettre un projet collaboratif au service du climat de classe et de l'engagement en langues ?

Nous formulons pour répondre à cette question les hypothèses suivantes :

- Le projet collaboratif va permettre de fédérer les élèves autour d'objectifs communs et donc d'améliorer le climat de classe.
- Le projet collaboratif va améliorer l'engagement et la motivation des élèves en classe de langue, et permettre une plus grande participation de tous.

4. Méthode

4.1. Les participants

Le dispositif est conçu pour une classe à double niveau CM1-CM2, constituée de 28 élèves : 8 CM1 et 20 CM2. L'école dans laquelle est implantée cette classe est en zone rurale, avec majoritairement une population de classe moyenne. Elle est constituée de 7 classes allant du CP au CM2.

On trouve dans la classe concernée un élève hyperactif et multidys, qui a une AVS 10h par semaine. Cet élève a des difficultés à rester concentrer, s'agite beaucoup, demande très régulièrement l'aide de l'enseignante, et a du mal à travailler de manière autonome.

De plus, la classe, et même plus généralement l'école, est touché par un phénomène de violence assez visible. Les élèves ont en effet des difficultés à communiquer les uns avec les autres sans passer par les cris et les coups. Le climat de classe est donc difficile, les élèves ont des difficultés à travailler ensemble, à collaborer, à s'écouter.

Au niveau de l'établissement, on remarque d'abord un grand nombre de disputes et de bagarres notamment en temps de récréation, et parfois même dans les couloirs. Les temps périscolaires sont notamment très complexes, et ont été l'objet en cours d'année de la mise en place de feux tricolores de comportements. Au niveau de la classe, les élèves interpellent régulièrement l'enseignante pour des problèmes liés à des insultes reçues de la part d'autres élèves, ou de provocations. On constate également que le règlement de ce type de problème fini généralement par une crise de la part d'au moins un des élèves concernés (cris, pleurs, coups dans du matériel etc).

Pour finir, on remarque qu'un petit groupe d'élèves prend beaucoup la parole en classe (environ une dizaine), que ce soit en langues vivantes ou dans les autres disciplines, quand les autres élèves se font très discrets, et ont du mal s'exprimer devant les autres. Il y a notamment une dizaine d'élèves qui ne parviennent à prendre la parole dans aucune matière, et d'autres qui ne la prennent jamais en anglais, mais parfois dans les autres matières.

On constate également que la disposition des tables dans l'espace ne favorise pas forcément le travail en collaboration et les échanges entre élèves : les bureaux sont disposés en rangées de 2 à 4 élèves.

La séquence a donc été pensée dans l'idée à la fois de mener les élèves vers un climat de classe plus serein et de leur permettre de prendre plus aisément la parole en anglais.

4.2. La mise en œuvre matérielle

4.2.1. Les outils de construction de la séquence

Le dispositif se présente sous la forme d'une séquence de 11 séances en anglais, langue vivante étudiée dans cette classe. Cette séquence prend appui sur l'album « *We're going on a bear hunt* » de Michael Rosen et Helen Oxenbury. Elle fait également intervenir de longues phases de travail en groupes de 4 élèves, menant à une production théâtrale. La production théâtrale se base de plus sur le visionnage d'une vidéo youtube publiée par Michael Rosen, mettant en chanson et en mouvement l'histoire.

Le choix de l'album a été réalisé par l'enseignante, qui s'est basée pour cela sur différents critères :

- Le texte devait contenir des structures langagières répétées afin de permettre aux élèves de se les approprier, et être l'occasion de fournir un travail en classe.
- Le vocabulaire employé ne devait pas être trop éloigné des connaissances des élèves, afin de leur permettre de comprendre l'histoire.
- La structure répétitive de l'histoire devait permettre une réutilisation dans le cadre d'une production théâtrale.

C'est la raison pour laquelle le choix s'est porté sur l'album « *We're going on a bear hunt* » :

- Ce livre permet de travailler sur différentes structures grammaticales : « *We're going on* », « *We can't go over it* » « *We can't go under it* », « *We've got to go through it* ! ».
- Il utilise un lexique centré sur les paysages : « *forest* », « *mud* », « *snowstorm* », « *grass* », « *cave* », ainsi que de nombreux adjectifs permettant de les qualifier.

- La structure est toujours la même, et seuls les mots de vocabulaire et les adjectifs changent, ce qui permet de faciliter la compréhension, mais aussi donne un squelette à l'histoire dans le cadre de sa réutilisation théâtrale.

De plus, la vidéo réalisée par son auteur Mark Rosen permet de donner un exemple aux élèves de ce qu'il est possible de faire dans le cadre d'une production théâtralisée.

4.2.2. Les outils d'évaluation de la séquence

Des questionnaires sont distribués aux élèves en début de séquence afin d'évaluer leur opinion sur le climat de classe et également sur les cours d'anglais (annexes 1 et 2). On cherche à connaître leur ressenti sur l'ambiance générale de la classe, et leur avis sur les contenus en anglais (ce qui les motive, les démotive, ce qui leur fait peur ou pas dans la prise de parole).

On distribuera les mêmes questionnaires en fin de séquence, afin de pouvoir observer une éventuelle évolution des ressentis des élèves.

De plus, la participation des élèves en classe d'anglais est évaluée au travers d'une grille d'observation basée sur des critères observables (annexe 3). Cette grille permettra de constater l'évolution du comportement des élèves en classe d'anglais, avant et après la séquence.

Pour finir, le travail en groupe est évalué de différentes manières : on évaluera bien sûr la production finale et sa correspondance avec les critères d'évaluation énoncés (annexe 14), mais on propose également de s'intéresser au travail effectué tout au long des séquences, à travers divers documents. Le premier est une grille d'observation pour l'enseignante (annexe 4), qui tout au long des séances, circulera au sein des groupes afin de prendre connaissance de leur fonctionnement. Le second est un questionnaire d'auto-évaluation (annexe 5) pour chaque élève, lui permettant d'évaluer lui-même le travail effectué par son groupe. Enfin, les documents communiqués aux élèves tout au long de la séquence permettent d'avoir une trace de leur travail et d'en constater les conclusions. Ils disposent : d'une feuille de route (annexe 6), d'une fiche scénario (annexe 7) et d'une fiche vocabulaire (annexe 8).

4.3. Déroulement du dispositif

La séquence proposée est divisée en 11 séances, à raison de 2 séances d'anglais programmées par semaine, une de 45 minutes, et la seconde de 30 minutes. Les séances sont détaillées sous forme de tableaux en annexe 9.

L'objectif final est la production par les élèves d'une œuvre théâtrale utilisant la trame de l'album. Les élèves devront donc modifier les éléments de vocabulaire (lieux traversés, animal

rencontré), afin de recréer une histoire suivant le même schéma que celle de l'album. Ils devront ensuite mettre en scène cette histoire.

La première séance est centrée sur la découverte de l'album choisi par l'enseignante, qui va le lire aux élèves en leur montrant également les images. A l'issue de cette première lecture, l'objectif est de dégager les éléments compris par les élèves, et les indices leur ayant permis de comprendre. L'enseignante pose donc des questions en français sur ce qui a été compris et sur les moyens de compréhension (Les images ont-elles aidé ? Y avait-il des mots connus ?). Ce questionnement mènera à la création d'une affiche (annexe 10). Cette séance sera clôturée par le visionnage de la vidéo de Mark Rosen, ainsi que par l'explicitation du projet aux élèves, à l'aide notamment d'une frise chronologique présentant les différentes étapes (annexe 11). Il est en effet important, pour que les élèves se sentent investis dans le projet, qu'ils en connaissent dès le début les objectifs, et la production finale attendue.

Les séances 2 à 4 consistent en un travail sur le lexique du livre. L'album sera relu autant de fois que nécessaire et un travail sur la compréhension similaire à celui de la séance 1 pourra être à nouveau mené. Puis l'enseignante proposera un travail sur les différents éléments de vocabulaire et de grammaire de l'album : les paysages, les mouvements et déplacements des personnages. Ce travail est réalisé à l'aide de jeux tels que des « Show me », des « What's missing ? » ou encore des « Memory ». L'objectif est ici que les élèves acquièrent les structures grammaticales et le lexique de l'album, afin de se les approprier plus tard.

La séance 5 va permettre une évaluation de la compréhension de l'album par les élèves. Cette évaluation est faite à l'aide d'une lecture de l'enseignante et du DVD de l'histoire. Tout d'abord, l'enseignante mènera un gap filing, en demandant aux élèves de compléter à l'oral les mots qu'elle ne donne pas. Au fur et à mesure de l'histoire, de moins en moins de mots seront donnés. Puis à l'aide du DVD, les élèves devront compléter une fiche de compréhension comprenant des images à remettre en ordre (annexe 12).

Les séances 6 à 10 sont centrées sur le travail de groupe : donner à chacun un rôle, élaborer un scénario (annexe 7), trouver le vocabulaire (annexe 8), remplir la trame de l'histoire (annexe 13), et enfin apprendre leur texte et le répéter. Tout ce travail est réalisé à l'aide d'une feuille de route délivrée par l'enseignante, rappelant à chacun le travail attendu à chaque séance (annexe 6). L'attribution des rôles est effectuée par les élèves, afin de leur permettre de maîtriser leur travail en groupe dès les prémices. Nous avons en effet montré précédemment qu'un certain degré d'autonomie dans le travail collaboratif permet une plus grande motivation des élèves.

La dernière séance permet à chaque groupe de présenter sa production à la classe. L'enseignante veillera à filmer les prestations afin de pouvoir les évaluer par la suite, et les groupes disposeront

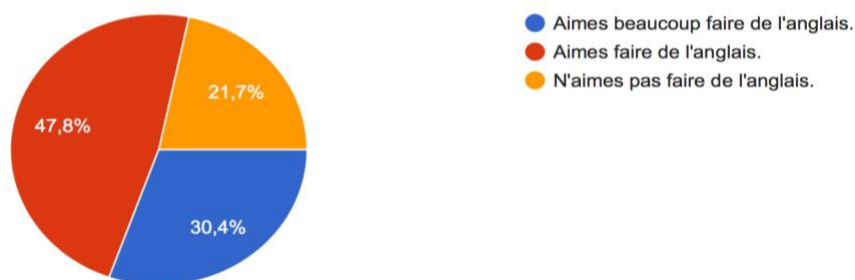
lors des représentations de la grille d'évaluation (annexe 14). Cela leur permettra à la fois de savoir exactement ce qui est attendu d'eux, et de pouvoir évaluer les prestations des autres groupes.

5. Résultats attendus

Seuls les résultats attendus seront présentés dans cette partie. En effet, en raison des conditions sanitaires imposées par l'épidémie de Covid-19, il n'a pas été possible de réaliser les expérimentations prévues en classe. Seuls les deux questionnaires de pré-séquences (annexes 1 et 2) ont pu être réalisés. Tous les autres résultats seront donc des résultats envisagés en fonction des observations faites des élèves tout au long de l'année.

Résultats du questionnaire de pré-séquence sur l'anglais

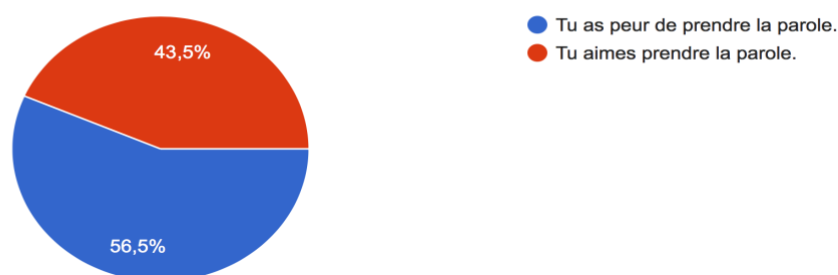
Tu dirais que tu :



Graphique 1 : informations recueillies pour la question 1 du questionnaire

Ce graphique nous permet d'avoir une vue générale sur la perception qu'ont les élèves des cours d'anglais. On constate d'abord que majoritairement, les élèves de la classe apprécient faire de l'anglais (seulement 21,7 % disent ne pas aimer faire de l'anglais, ce qui ne représente que 6 élèves).

En cours d'anglais :



Graphique 2 : informations recueillies pour la question 2 du questionnaire

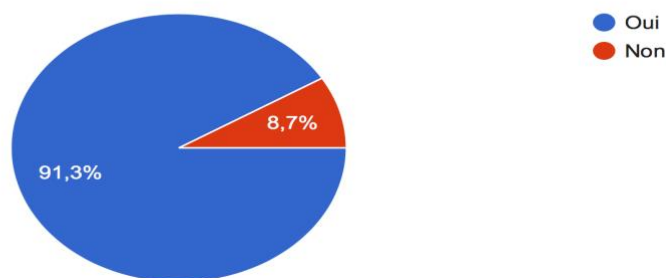
Cependant, les réponses à la question 2 nous montrent que plus de la moitié des élèves expriment avoir peur de prendre la parole en anglais, ce qui peut expliquer la faible participation remarquée en classe par l'enseignante avant même de mener l'expérimentation.

Justification de la peur de prendre la parole	A peur que l'on se moque	Ne trouve pas ses mots	Autres
Nombre de réponses	8	7	4

Tableau 1 : informations recueillies pour la question 3 du questionnaire

On constate de plus que pour les élèves ayant peur de prendre la parole, il s'agit en grande majorité d'une peur provenant d'un manque de confiance en soi, provoquant une crainte d'être moqué. De plus, parmi les raisons « autres » citées par les élèves, on retrouve à 2 reprises : « je suis nul en anglais » et à 2 reprises « j'ai peur de faire une faute ». Les élèves justifient donc cette peur de s'exprimer par un manque de confiance en leurs capacités à trouver les mots justes en anglais.

Apprécies-tu les jeux de groupe en anglais ?



Graphique 3 : réponses obtenues au questionnaire pour la question 6

Pour ce qui est des activités menées en classe, les jeux de groupes semblent très appréciés des élèves : 91,3% d'entre eux répondent « oui » à la question : « Apprécies-tu les jeux de groupe en anglais ? ». De plus, lorsqu'il leur est demandé la raison pour laquelle ces jeux sont appréciés, les réponses vont dans le sens de la prise de confiance : « on me laisse plus parler », « car je ne m'exprime pas devant toute la classe », « parce qu'ils sont moins nombreux » etc. Les jeux collectifs semblent donc pour la plupart des élèves permettre une meilleure confiance en eux, et faciliter la prise de parole. Cette conclusion est confirmée par la question 7 : « Lors

d'un jeu de groupe ou en binôme en anglais, arrives-tu à parler avec les autres en anglais lorsque cela t'est demandé ? ». A 70%, les élèves ont répondu « oui » à cette question.

Résultats du questionnaire de pré-séquence sur le climat de classe

Représentation de l'entente entre les élèves de la classe	Très bonne	Bonne	Moyenne	Mauvaise
Nombre de réponses	3	6	16	3

Tableau 2 : résultats obtenus au questionnaire 2 pour la question 2

On constate dans un premier temps que plus de la moitié des élèves de la classe considèrent que l'entente générale entre tous est moyenne. La perception du climat de classe par les élèves n'est donc pas très bonne. Cependant, on constate qu'à la question 5 du questionnaire, 14 élèves ont répondu s'entendre avec de nombreux élèves dans la classe. Cela coïncide avec les réponses observées grâce au graphique 3 : les élèves de la classe semblent avoir une bonne entente lorsqu'ils travaillent en petits groupes, avec des élèves qu'ils apprécient. L'entente générale de la classe est donc moyenne ce qui peut expliquer la peur de s'exprimer des élèves, mais il existe cependant des liens importants entre certains petits groupes d'élèves.

Résultats escomptés de la grille d'observation en classe en pré-séquence

Observation : Participation en anglais	Lève la main	Prend la parole en anglais	Prend la parole en français	Est très attentif, regarde et écoute	N'est pas très attentif, ne regarde pas, ne semble pas écouter	Fait autre chose	Participe aux jeux collectifs	Pose des questions	Réalise les jeux en binôme et essaie de parler anglais	Refuse de faire les jeux	Fait autre chose ou parle français lors des jeux
Angelo			X		X	X			X	X	
Mélessande			X			X	X	X		X	
Baptiste				X	X				X	X	
Laurine			X				X	X		X	
Audric				X			X		X	X	
Gabin			X		X	X	X		X	X	
Paola	X		X	X			X	X	X		
Alex					X					X	
Sirine	X			X			X	X	X		
Océane				X			X	X			
Maëlys				X			X	X			
Charlotte					X				X	X	
Claire	X	X		X			X	X	X		
Lucas					X	X			X	X	
Lenzo	X	X		X			X	X	X		
Zoé					X	X	X	X			
Sahyna	X			X			X	X	X		
Antoine	X	X	X				X	X	X		
Aurélien					X	X		X	X	X	
Elias	X	X	X	X			X	X	X		
Doryann					X	X			X	X	
Justine			X	X			X	X	X		
Lorenzo					X		X	X			
Clément	X	X		X			X	X	X		
Léo	X		X		X	X	X	X		X	
Salomé					X	X		X			
Eléa	X	X		X			X	X	X		

Tableau 3 : Grille d'observation de l'engagement en classe d'anglais en pré-séquence

Cette grille nous permet de nous rendre compte qu'un certain nombre d'élèves sont très peu investis en classe d'anglais : ils ne lèvent jamais la main, ne prennent la parole qu'en français et semblent peu intéressés par ce qui se dit lors du cours. Seulement 6 élèves prennent la parole en anglais en classe, et 12 élèves ne sont pas attentifs ou font autre chose en classe. On remarque également que 8 élèves refusent tout simplement de réaliser les activités proposées par l'enseignante. L'engagement et la motivation générales des élèves en anglais semble donc être assez faibles pour une majorité, ce qui correspond à la perception qu'ils ont de cette matière (tableau 1 : les élèves ne se sentent pas capables de parler anglais et ne sont pas assez à l'aise avec la classe pour prendre la parole).

Résultats escomptés du fonctionnement des groupes lors de la séquence

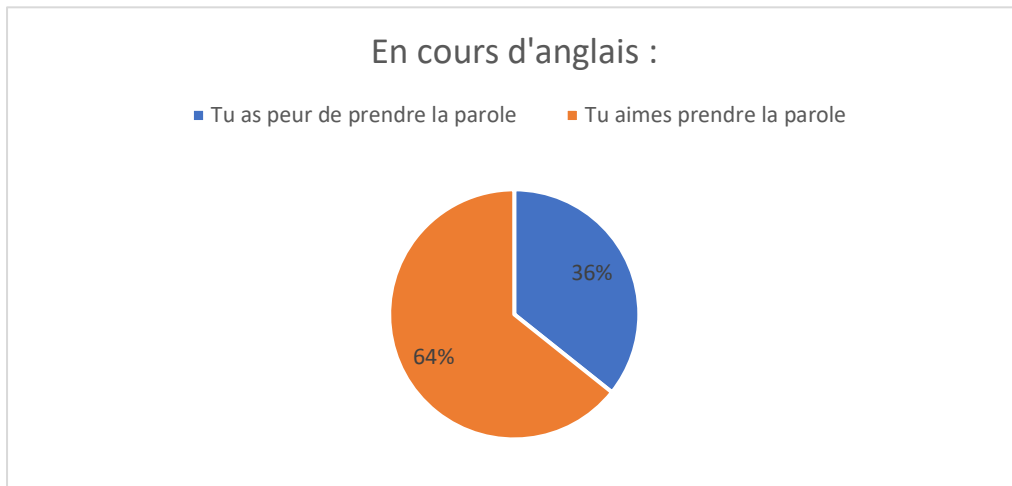
	Sur une séance, tous les membres ont pris la parole	Les points de vue de chacun sont écoutés et pris en compte	Les rôles attribués à chacun sont respectés	Le groupe est concentré sur son travail et ne fait pas autre chose	Discussions personnelles	Certains membres ne sont pas écoutés	Le travail est finalisé en temps voulu	Certains membres prennent le dessus et décident pour les autres.	Les échanges ont lieu dans le calme et sans cris
Groupe 1	X	X	X		X		X		X
Groupe 2	X		X	X		X	X	X	X
Groupe 3	X	X			X				X
Groupe 4			X	X	X	X		X	
Groupe 5	X	X	X	X			X		X
Groupe 6					X	X			X
Groupe 7	X	X		X			X		

Tableau 4 : Grille d'observation du fonctionnement des groupes en classe lors de la séquence

On peut constater que tous les groupes n'ont pas tous fonctionnés de la même façon. Certains semblent avoir une très bonne organisation, et respectent bien les rôles de chacun, ainsi que la parole de tous (groupe 1, 5 et 7). Cependant, un groupe seulement semble ne pas fonctionner du tout (groupe 6) : bavardages, travail non finalisé, aucune écoute des autres et aucun intérêt pour le travail à fournir.

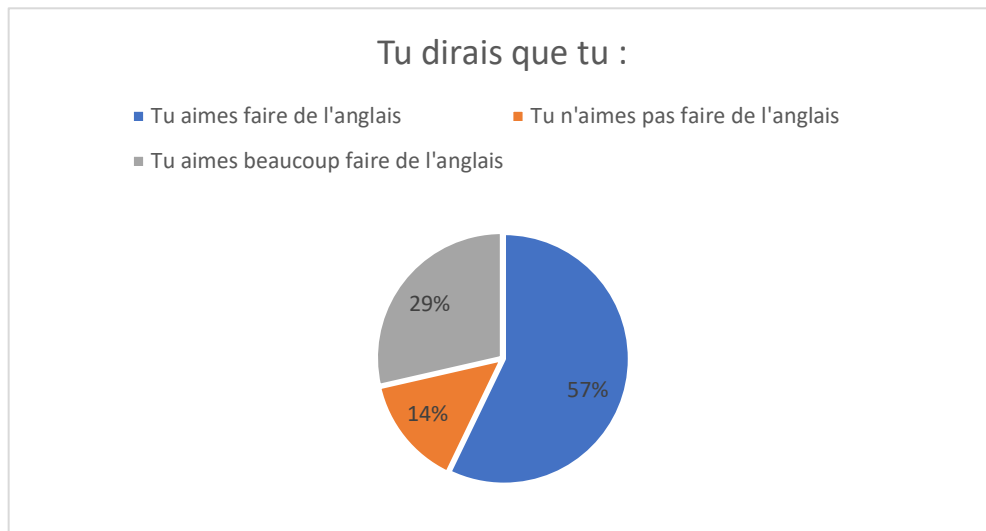
On remarque également que dans certains groupes (comme le groupe 2), le travail est réalisé, les membres travaillent sérieusement, cependant certains élèves prennent le dessus sur les autres et ne permettent pas à chacun de s'exprimer comme il se doit.

Résultats escomptés du questionnaire d'anglais en fin de séquence



Graphique 4 : résultats obtenus au questionnaire pour la question 1 en fin de séquence

En fin de séquence, on remarque une nette augmentation du nombre d'élèves exprimant apprécier faire de l'anglais (+ 10% par rapport au premier questionnaire). Il reste cependant quelques élèves qui disent toujours ne pas apprécier l'anglais (ce qui représente 4 élèves en classe).



Graphique 5 : résultats obtenus au questionnaire pour la question 2 en fin de séquence

De plus, le nombre d'élève ayant peur de prendre la parole est passé de 16 à 10. On a à présent une majorité d'élèves (64%) qui n'a plus peur de prendre la parole en anglais, et apprécie même de le faire. Cependant, il ne faut pas oublier les 10 restants, pour lesquels l'expérimentation n'a pas eu d'effets sur le ressenti en classe.

Résultats escomptés du questionnaire sur le climat de classe en fin de séquence

Représentation de l'entente entre les élèves de la classe	Très bonne	Bonne	Moyenne	Mauvaise
Nombre de réponses	8	14	7	0

Tableau 5 : résultats obtenus au questionnaire 2 pour la question 2

Après la mise en œuvre de la séquence, la perception par les élèves de l'entente en classe semble meilleure. En effet, plus aucun élève ne dit ressentir une mauvaise entente dans la classe, et la moitié des élèves indiquent que l'entente en classe est bonne selon eux.

Résultats escomptés de la grille d'observation en classe en fin de séquence

Observation : Participation en anglais	Lève la main	Prend la parole en anglais	Prend la parole en français	Est très attentif, regarde et écoute	N' est pas très attentif, ne regarde pas, ne semble pas écouter	Fait autre chose	Participe aux jeux collectifs	Pose des questions	Réalise les jeux en binôme et essaie de parler anglais	Refuse de faire les jeux	Fait autre chose ou parle français lors des jeux
Angelo	X	X		X			X	X	X		
Mélessande	X	X	X	X			X	X	X		X
Baptiste	X	X		X			X	X	X		
Laurine			X	X			X	X	X		
Audric	X			X			X		X		X
Gabin			X		X	X	X	X	X		X
Paola	X	X		X			X	X	X		
Alex				X			X		X		
Sirine	X	X		X			X	X	X		
Océane	X	X		X			X		X		
Maëlys				X			X		X		
Charlotte			X		X	X	X		X		X
Claire	X	X		X			X	X	X		
Lucas	X	X		X			X	X	X		
Lenzo	X	X		X			X	X	X		
Zoé	X	X		X			X	X	X		
Sahyna	X	X		X			X	X	X		
Antoine	X	X		X			X	X	X		
Aurélien	X		X		X		X	X	X		X
Elias	X	X		X			X	X	X		
Doryann				X			X		X		X
Justine	X	X		X			X	X	X		
Lorenzo	X	X	X	X			X	X	X		
Clément	X	X		X			X	X	X		
Léo	X	X		X			X	X	X		
Salomé				X			X		X		
Eléa	X	X		X			X	X	X		

Tableau 6 : Grille d'observation de l'engagement en classe d'anglais en fin de séquence

Après la mise en œuvre de la séquence, on observe une plus grande participation en classe (18 élèves lèvent la main pour parler en anglais), ainsi qu'une plus grande attention portée au cours par les élèves (seulement 3 élèves semblent inattentifs). Tous les élèves participent aux activités proposées, et sur les 28 élèves, 20 participent activement en posant des questions.

6. Discussion et conclusion

6.1. Recontextualisation

Après avoir constaté une faible participation en anglais liée à un manque de confiance et à la peur du regard des autres, et un climat de classe difficile, nous avons décidé de mettre en place une séquence expérimentale mettant en œuvre un projet collaboratif. L'objectif était de voir si le travail en groupe et la production de saynètes permettaient d'obtenir une meilleure entente entre les élèves et une amélioration de l'engagement et de la motivation en classe d'anglais.

6.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Nous allons à présent chercher à mettre en lien les résultats escomptés avec les hypothèses de départ de notre recherche.

La première hypothèse est que le travail en collaboration des élèves permet d'améliorer le climat de classe et fédérer les élèves autour d'un objectif commun.

D'après les résultats envisagés (tableaux 2 et 5), on peut constater que la plupart des élèves indiquent que l'entente en classe est meilleure que ce qu'elle n'était auparavant : la moitié des élèves exactement considèrent que l'entente est bonne. Cela signifie que le travail de groupe est un moyen efficace de fédérer une classe, et qu'il permet d'améliorer le sentiment d'appartenance de chacun au groupe collectif. On ne peut cependant envisager une entente parfaite de tous les élèves.

La seconde hypothèse est que le projet collaboratif va améliorer l'engagement et la motivation des élèves en classe de langue, et permettre une plus grande participation de tous. Il devrait donc permettre à chacun de prendre confiance en ses capacités et par la suite libérer la parole des élèves en classe. Les observations obtenues aux tableaux 3 et 6 des résultats envisagés nous permettent de voir que la participation en classe a augmentée : seulement 3 élèves ne sont pas attentifs du tout à ce qui se déroule en classe, et 18 élèves lèvent régulièrement la main pour prendre la parole en anglais. Ces observations concrètes nous montrent une amélioration de l'engagement des élèves et de leur motivation en classe d'anglais.

On constate tout de même que certains élèves ne participent toujours pas en classe, ils sont au nombre de 5 minimum. Cependant, nous pouvons envisager qu'il s'agit d'élèves pour lesquels s'exprimer en classe n'est jamais évident, pour des raisons de grande timidité (il s'agit d'élèves qui n'ont pas pour habitude de s'exprimer en classe, que ce soit en langues ou dans les autres

matières). On peut penser que cette séquence leur a tout de même été bénéfique, puisqu'ils sont attentifs en classe, et participent aux jeux collectifs avec volonté.

De plus, on constate que le fonctionnement des groupes lors des phases de travail en collaboration n'est pas toujours le même (tableau 4). Certains groupes fonctionnent très bien, laissant chacun participer, avançant dans les temps. Mais d'autres ont plus de difficultés : écoute difficile entre les membres du groupe, travail hors délais etc. On peut donc considérer que l'hypothèse n'est qu'en partie validée : le travail de groupe a permis de meilleurs échanges entre élèves et une plus grande participation en classe, mais pas pour tous, et il conviendra d'en dégager les raisons dans la partie suivante.

6.3. Limites et perspectives

6.3.1. Limites

Bien que les résultats escomptés paraissent concluants, nous pouvons dégager un certain nombre de limites nous permettant de les nuancer.

L'aspect hypothétique des résultats

Tout d'abord, il ne faut pas oublier que cette expérimentation n'a pu être menée : la grande majorité des résultats ne sont qu'hypothétiques, et nous ne pouvons savoir ce qu'ils auraient réellement été après une mise en œuvre concrète.

Les élèves les plus en retrait

Ensuite, on remarque qu'un petit groupe d'élève reste très en retrait, même après la réalisation de la séquence. Il conviendrait de s'interroger sur les raisons de cette absence de participation : s'agit-il d'un problème de timidité, de manque de confiance ? Quel autre moyen peut-il exister pour les aider à s'affirmer en classe ? Ce type de projet peut ne pas être efficace pour tous les élèves.

La généralisation des résultats

Pour poursuivre, nous ne bénéficions pas pour ce travail d'une autre classe de même niveau nous permettant de comparer les résultats obtenus. On ne peut donc pas affirmer que cette séquence fonctionnerait avec un autre groupe classe, dont les caractéristiques peuvent changer : méthode de travail de l'enseignant, climat de classe, lieu etc. Il s'agit d'une expérimentation pensée pour une classe en particulier, et dont les résultats ne peuvent être généralisés.

Les disparités au sein des groupes

On remarque que tous les groupes n'ont pas évolués de la même manière, et certains n'ont pas toujours bien fonctionnés. En effet, on observe la présence dans certains groupes (voir tableau 4) d'élèves meneurs, qui ont parfois pris le dessus sur les autres membres du groupe en imposant leur avis, sans laisser la place à la discussion. Cela pose un réel problème, puisque le fondement même du travail en collaboration est de pouvoir débattre, discuter autour des idées de chacun, pour arriver à un résultat collectif.

Cela peut provenir de la formation des groupes : certes, le choix a été laissé aux élèves pour accroître leur degré d'autonomie dans le projet et donc les engager pleinement dans le travail, mais cela a pu également créer des groupes trop hétérogènes, avec d'un côté des élèves « meneurs » et de l'autre des « suiveurs ».

La disposition de la classe

La classe dont nous disposons n'est pas idéalement organisée pour effectuer des travaux de groupe. En effet, les bureaux des élèves sont alignés en rangées de 2 à 4 élèves, ce qui ne permet pas une bonne circulation de la parole entre eux. A chaque phase de collaboration, il aurait fallu bouger des chaises voire des tables pour que chaque groupe puisse bénéficier d'un espace convenable. Cela aurait fait perdre beaucoup de temps et de concentration, et aurait pu influencer négativement le travail de certains groupes.

Les difficultés à se mettre en scène

L'expérimentation proposée vise une production théâtrale, qui nous semblait être un bon moyen d'expression pour les élèves. Cependant, on ne peut négliger le fait que certains élèves très inhibés pourraient avoir beaucoup de difficultés à se mettre en scène devant la classe entière, et se sentir en échec. De plus, il ne faut pas oublier que le climat de classe est difficile, et que la plupart des élèves estiment en début de séquence que l'entente générale entre eux est moyenne. La peur du regard des autres et des moqueries peut donc être très forte chez certains élèves.

6.3.2. Perspectives

L'ensemble des limites énoncées précédemment nous permet d'envisager des pistes d'amélioration pour cette expérimentation.

Tout d'abord, la possibilité de mise en œuvre de cette séquence au sein de la classe aurait permis d'avoir un apport beaucoup plus concret. Nous pouvons également envisager que cette expérimentation soit menée simultanément au sein de deux classes de même niveau, afin de pouvoir rendre plus légitimes les résultats obtenus. On pourrait alors tendre vers une plus grande généralisation, et tirer plus de conclusions quant à l'influence du groupe classe sur les résultats.

Ensuite, nous avons constaté que cette séquence pouvait ne pas avoir les effets escomptés sur la motivation de certains élèves, qui pourraient se trouver être d'autant plus démotivés par la peur du regard des autres. Il s'agit peut-être ici de repenser le rôle de l'enseignante et l'aide qu'elle peut apporter à chacun. En effet, nous avons peu évoqué ce rôle : quelle place pour l'enseignante ? Comment intervient-elle au sein des groupes ? Le rôle affectif qu'elle peut jouer auprès des élèves est important.

Enfin, la disposition spatiale de la classe pourrait être repensée en îlots, afin de permettre une facilitation des échanges au sein des groupes. De plus, cette réorganisation de la classe, pourrait par la suite permettre de mener de nouveaux travaux en collaboration avec plus de facilité. On peut même envisager que cette disposition soit bénéfique au climat de classe, à travers les nombreux échanges qu'elle permet entre élèves.

6.3.3. Apports pour l'enseignant

Bien que nous ne puissions tirer des apports des résultats évoqués précédemment, étant donné qu'ils sont imaginés, l'ensemble des recherches effectuées en amont nous permet d'avoir un regard nouveau sur la pratique d'enseignement.

Premièrement, à propos de l'engagement des élèves en classe : nous sommes à présent en capacité de mieux le comprendre, l'identifier, et le favoriser. Nous avons pu étudier des moyens concrets de favoriser et d'alimenter la motivation des élèves afin de leur permettre de s'engager pleinement dans les apprentissages. Nous savons aujourd'hui qu'il est important de rendre les élèves plus acteurs dans la construction des apprentissages.

Ensuite, toutes les pistes évoquées et les travaux envisagés nous permettent d'enrichir notre pratique de classe, et d'aller dans le sens d'apprentissages plus collectifs, en collaboration, d'autant plus en classe de langue, où l'échange et l'interaction sont les fondements de tout apprentissage. Apprendre en collaborant, c'est non seulement apprendre mieux, mais également apprendre plus, en développant certaines habiletés sociales utiles tout au long de la vie.

Bibliographie

- S.Connac (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. ESF.
- A. Yaiche, J.L Doumax, J. Mauriello-Legoff, S. Mestre (2009). *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2 ?* Hachette éducation.
- C.Poslaniec, C.Houyel et H.Lagarde (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Retz.
- R.Viau (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*, Correspondance, 3.
- N.Bernat (2005). *Exploiter un album en langue étrangère : quelques pistes et repères*. Intervention lors de la journée des langues. CDDP de la Gironde.
- P.Couturier (2009). *Je prépare ma classe d'anglais au cycle 3*. Vuibert.
- P.Thébault-Viola (2019). La construction de l'engagement chez l'enfant dans le cadre scolaire, *Le journal des psychologues*, 372, pp. 37-41.
- P.Vianin (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre*. Boeck Supérieur.
- F.Campanale C.Charroud et P.Dessus (2020). *La pédagogie de projet*. INSPE Grenoble Alpes. Repéré à <http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-general/fr/latest/pedaprojet.html> le 20/04/2020.
- C.Reverdy (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche, *Technologie*, 186, pp 46-55.
- J.Douglas Willms (2011). L'engagement des élèves : une priorité du leadership, *En conversation*, 2, pp 2-12.
- G. Degueurce (2004). *Les langues vivantes à travers le théâtre*. Mémoire de concours de recrutement de professeur des écoles de l'IUFM de Bourgogne.
- B.Lallement et N.Pierret (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues*. Hachette éducation.
- M-A.Médioni (2004). Le travail de groupe – Spécificités et exigences, *Cahiers pédagogiques des CRAP*, 424, pp. 24-26.
- M.Barlow (1999). *Le travail en groupe des élèves*. Bordas.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2018). *Programmes du cycle 3*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf le 22/11/2019
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834 le 22/11/2019.
- L.Giovannoni (2015). *Travail de groupe en classe de langue*. Repéré https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2015-03/le_travail_de_groupe_en_classe_de_langues.pdf le 25/11/2019.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire -Anglais

Annexe 2 : Questionnaire – Climat de classe

Annexe 3 : Grille d’observation – participation en classe

Annexe 4 : Grille d’observation des groupes

Annexe 5 : Questionnaire d’auto-évaluation

Annexe 6 : Feuille de route

Annexe 7 : Feuille scénario

Annexe 8 : Fiche vocabulaire

Annexe 9 : Plan de séquence

Annexe 10 : Affiche des représentations des élèves

Annexe 11 : Frise chronologique du projet

Annexe 12 : Compréhension orale

Annexe 13 : Trame de l’histoire

Annexe 14 : Grille d’évaluation des productions théâtrales

Annexe 1 : questionnaire - anglais.

Questionnaire : anglais

1. **Tu dirais que tu :**
Aimes beaucoup faire de l’anglais Aimes faire de l’anglais N’aime pas faire de l’anglais
2. **En cours d’anglais :**
 Tu as peur de prendre la parole Tu aimes prendre la parole
3. **Si tu as peur de prendre la parole, pourquoi ?**
Tu as peur que l’on se moque de toi Tu ne trouves pas tes mots
 Autre :
4. **En anglais, tu :**
 Te sens capable de parler Ne te sens pas capable de parler
5. **Lorsque tu prends la parole en anglais :**
Tu as l’impression de ne pas savoir comment t’exprimer et tu te sens mal à l’aise
Tu te sens à l’aise et tu sais comment t’exprimer
6. **Apprécies-tu les jeux de groupes en anglais :**
 Oui Non
7. **Lors d’un jeu en groupe ou en binôme en anglais, arrives-tu à parler avec les autres en anglais lorsque cela te l’est demandé ?**

- Oui Non

Pourquoi ?

-
8. Y-a-t 'il quelque chose que tu apprécies particulièrement dans les cours d'anglais ?

.....
.....

- 9. Y-a-t'il quelque chose que tu détestes particulièrement dans les cours d'anglais ?**

.....
.....

Annexe 2 : questionnaire - climat de classe.

Questionnaire : ambiance de classe

- 1. Comment te sens-tu avec les autres élèves de la classe ?**

Très bien Plutôt bien Mal Très mal

- 2. As-tu la sensation que l'entente entre les élèves de la classe est :**

Très bonne Bonne Moyenne Mauvaise

- 3. En classe, tu :**

As Peur de prendre la parole Aimes prendre la parole

- 4. Lorsque tu prends la parole en classe :**

Tu te sens écouté par tous les élèves Tu ne te sens pas écouté de tous
Tu as l'impression que personne n'écoute

- 5. Dans la classe, les élèves avec lesquels tu t'entends bien sont :**

Très nombreux Nombreux Peu nombreux Inexistants

- 6. Lors d'un travail de groupe, arrives-tu à prendre la parole ?**

Oui Non

- 7. Te sens-tu à l'aise lorsque tu travailles avec d'autres élèves ?**

Oui Non Pas toujours

- 8. Peux-tu dire pourquoi ?**

.....
.....

- 9. Préfères-tu travailler seul ou en petits groupes ? Explique pourquoi.**

.....
.....

Annexe 3 : Grille d'observation – participation en classe

Observation : Participation en anglais	Lève la main	Prend la parole en anglais	Prend la parole en français	Est très attentif, regarde et écoute	N' est pas très attentif, ne regarde pas, ne semble pas écouter	Fait autre chose	Participe aux jeux collectifs	Pose des questions	Réalise les jeux en binôme et essaie de parler anglais	Refuse de faire les jeux	Fait autre chose ou parle français lors des jeux
Angelo											
Mélessande											
Baptiste											
Laurine											
Audric											
Gabin											
Paola											
Alex											
Sirine											
Océane											
Maëlys											
Charlotte											
Claire											
Lucas											
Lenzo											
Zoé											
Sahyna											
Antoine											
Aurélien											
Elias											
Doryann											
Justine											

Annexe 4 : Grille d'observation des groupes.

	Sur une séance, tous les membres ont pris la parole	Les points de vue de chacun sont écoutés et pris en compte	Les rôles attribués à chacun sont respectés	Le groupe est concentré sur son travail et ne fait pas autre chose	Discussions personnelles	Certains membres ne sont pas écoutés	Le travail est finalisé en temps voulu	Certains membres prennent le dessus et décident pour les autres.	Les échanges ont lieu dans le calme et sans cris
Groupe 1									
Groupe 2									
Groupe 3									
Groupe 4									
Groupe 5									
Groupe 6									
Groupe 7									

Annexe 5 : Questionnaire d'auto-évaluation.

Auto-évaluation du travail de groupe

- Lors des phases de travail en groupe, tu as participé :
 Très régulièrement Régulièrement Peu Presque pas
- Est-ce que chaque membre du groupe a pu participer aux échanges ?

Oui Non

3. Te sentais-tu écouté lorsque tu prenais la parole au sein de ton groupe (est-ce que les autres tenaient compte de ton avis et de tes idées) ?

Oui Non

4. As-tu remarqué que certains membres du groupe ne prenaient pas du tout la parole ?

Oui Non

5. As-tu remarqué que certains membres du groupe parlaient beaucoup plus que les autres ?

Oui Non

6. Avez-vous réussi à tenir les temps donnés pour réaliser les différentes tâches ?

Oui Non Pas toujours

7. Avez-vous fini le travail final au moment voulu ?

Oui Non

8. Est-ce que le rôle de chacun dans le groupe a été respecté ?

Oui Non

9. Avez-vous réussi à avancer ensemble en discutant les points de vue et non en essayant d'imposer un point de vue aux autres ?

Oui Non Pas toujours

Annexe 6 : Feuille de route.

NOTRE FEUILLE DE ROUTE

A chaque séance, nous vérifions sur la feuille de route ce que nous avons à faire. Nous identifions ce que nous avons bien réussi et ce qui a été plus difficile. Enfin, nous notons dans la case « validation » si nous avons fini le travail demandé. Si ce n'est pas le cas, nous notons dans cette même case ce qui nous reste à faire.

Les temps donnés sont indicatifs, ils vous permettent de savoir environ combien de temps passer sur chaque tâche, mais ce temps peut s'avérer plus court ou un peu plus long.

Séance	Durée	Objectifs	Nos réussites	Nos difficultés	Validation
1	30 min	Se mettre par groupes de 4 élèves. <i>5 min</i> Désigner un secrétaire, un assistant technique, un négociateur, et un gardien du temps. <i>10 min</i> Remplir la fiche « Rôles dans le groupe ». <i>5 min</i> Noter les noms des membres du groupe sur la première page du cahier d'idées. <i>5 min</i>			
2	45 min	Décider de l'histoire que nous allons raconter. Choisir un/des animal(aux). <i>10 min</i> Choisir les paysages traversés par les personnages. <i>10 min</i> Choisir le nombre de personnages. <i>5 min</i> Remplir la fiche « Scénario ». <i>10 min</i>			
3	30 min	Lister le vocabulaire nouveau qui va être nécessaire à l'écriture de l'histoire en anglais (animaux, lieux, description ...) <i>5 min</i> Rechercher ce vocabulaire à l'aide des outils présents en classe. <i>10 min</i>			

		Remplir la fiche « Vocabulaire ». <i>10 min</i>			
4	45 min	Élaborer la trame de l'histoire en anglais, d'abord au brouillon (<i>10 min</i>) puis en remplissant la fiche « Trame » (<i>10 min</i>). Répartir les rôles et les temps de parole de chacun pour la présentation de l'histoire à la classe. <i>10 min</i> Remplir la fiche « Répartition ». <i>5 min</i>			
5	30 min	Finir d'apprendre son texte. <i>10 min</i> Répéter le « sketch » en groupe. <i>20 min</i>			
6	45 min	Présenter notre histoire aux autres groupes sous forme d'un « sketch ».			
		Regarder les présentations des autres groupes avec attention. Remplir une grille d'évaluation pour un groupe désigné par la maîtresse.			

Annexe 7 : Feuille scénario.

FICHE SCÉNARIO

Lors de cette séance, vous devez élaborer un « scénario » en français pour votre histoire. Il s'agit de partir à la chasse d'un animal particulier (ou plusieurs). Vos personnages vont donc traverser des paysages avec des caractéristiques particulières et qu'ils n'auront d'autre choix que de traverser.

A la fin, les personnages découvrent l'animal et le décrivent. Ils ont peur, rebroussement chemin et retournent chez eux (on conserve la fin de l'histoire telle quelle).

Combien de personnages ?	
Combien d'animaux ?	
Quels paysages ? (4)	
Quelles caractéristiques pour chaque paysage ? (1 caractéristique et 1 bruit par paysage).	

Quel(s) animal(aux) ?	
Quelle description physique de l'animal ?	

PRÉNOMS :

Annexe 8 : Fiche vocabulaire

Lors de cette séance, vous allez devoir rechercher le vocabulaire dont vous avez besoin en anglais, à l'aide du matériel laissé à votre disposition, et remplir ce tableau.

Le vocabulaire dont nous avons besoin pour notre histoire	Le vocabulaire en anglais
Les animaux :	
Les paysages :	
Les caractéristiques physiques de l'animal :	
Les caractéristiques des paysages :	

Annexe 9 : Plan de séquence

Séance 1 : Découverte de l'album.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
45 min	Découvrir l'album « We're going on a bear hunt ». Reconnaitre des mots familiers, expressions courantes.	• Lecture de l'album pour la première fois (livre) puis travail sur la compréhension des élèves : qu'avons-nous vu et entendu ? Que se passe-t-il ? Comment avez-vous fait pour comprendre ? Comment	Album. Vidéo youtube.

	Comprendre le projet et la tâche finale visée.	le savez-vous ? (prise de conscience sur les moyens de compréhension). <ul style="list-style-type: none"> • Élaboration d'un poster avec les représentations des élèves : ce qui a été compris et comment. • Présentation de la vidéo youtube. • Explication de la séquence et des étapes à l'aide d'une frise. 	Frise de la séquence (annexe ...).
--	--	---	------------------------------------

Séance 2 : Les paysages du livre.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
30 min	Acquérir un répertoire de mots isolés, d'expressions simples, d'éléments culturels. Acquérir une partie du lexique de l'histoire, ainsi que la chronologie du récit.	<ul style="list-style-type: none"> • Relecture de l'album et discussion autour de la compréhension. • Travail sur le lexique : river/grass/mud/forest/snowstorm/cave à travers des jeux (Show me et What's missing). • Travail en collectif. • En fin de séance, remettre les FC dans l'ordre de l'histoire au tableau en collectif d'abord à partir des souvenirs des élèves puis avec une relecture du PE pour vérification. 	Album. Flashcards des différents paysages (annexe...).

Séance 3 : Les déplacements des personnages.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
45 min	Acquérir un répertoire de mots isolés, d'expressions simples, d'éléments culturels. Acquérir une partie du lexique de l'histoire, ainsi que la chronologie du récit.	<ul style="list-style-type: none"> • Rappels de l'album : les élèves doivent raconter l'histoire en français à partir des flashcards paysage. Rebrassage du vocabulaire de la séance 2 avec un « Show me ». • Relecture en demandant aux élèves de se focaliser sur les structures qui se répètent. • Travail sur le lexique : under/over/through : l'enseignant dit les mots et les élèves doivent placer un personnage en fonction au-dessus, à l'intérieur et en-dessous d'un rouleau. (Bien expliquer que le personnage est en mouvement, il avance). D'abord en collectif puis en binômes. • Élaboration d'une affiche avec le vocabulaire appris jusque-là. 	Album. Flashcards paysage. Affiche vocabulaire. Rouleaux en carton. Personnages.

Séance 4 : Rebrassage du lexique.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
30 min	Acquérir un répertoire de mots isolés, d'expressions simples, d'éléments culturels. Acquérir une partie du lexique de l'histoire, ainsi que la chronologie du récit.	<ul style="list-style-type: none"> • Rappel de l'album et relecture. • Travail sur tout le vocabulaire vu depuis 2 séances en binôme. • Jeux à partir du vocabulaire (What's missing, memory, simon says...) • Rebrassage lexical. 	Album. Flashcards.

Séance 5 : Gap filling.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
45 min	Acquérir un répertoire de mots isolés, d'expressions simples, d'éléments culturels. Acquérir une partie du lexique de l'histoire, ainsi que la chronologie du récit. Évaluer la compréhension orale.	<ul style="list-style-type: none"> • A partir du DVD du livre, évaluer la compréhension avec une remise en ordre (retrouver la trame), faire retrouver des éléments dans l'histoire (personnages, actions). • Relecture du PE et les élèves doivent compléter les phrases répétées régulièrement à l'oral. • Ex : We're going • Complexification au fur et à mesure de la séance, en lisant de moins en moins de mots. 	DVD. Album.

Séance 6 : Lancement du travail de groupe.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
30 min	Mettre en place le travail de groupe, en annonçant les objectifs et en déterminant précisément la manière dont va se dérouler le travail à effectuer.	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant rappelle le travail à effectuer : par groupes de 4, vous allez devoir créer une histoire suivant le même schéma que l'histoire que nous avons lu ensemble (possibilité de repasser la vidéo). • Présentation des temps du travail de groupe avec la frise chronologique déjà présente en classe, et un plan de travail/échancier, pour chaque groupe. • Les élèves se mettent par groupe, et on attribue les différents rôles. 	Frise chronologique. Fiche groupes avec les rôles de chacun. Plan de travail.

Séance 7 : Le scénario.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
45 min	Définir un scénario en français.	•L'enseignant rappelle le travail du jour et les élèves se répartissent en groupes dans	Frise chronologique.

	Dégager les personnages et les grandes lignes de l'histoire.	<p>l'espace de la classe, chaque groupe ayant son propre espace.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont pour objectif de choisir une histoire : quel animal, où se déroule l'histoire, quels paysages les personnages vont traverser, combien de personnages. • Ils cherchent des idées au brouillon (le secrétaire note) puis se mettent d'accord. • Ils remplissent une fiche scénario et la soumettent à l'enseignante. 	<p>Plan de travail.</p> <p>Cahier de suivi du groupe (avec les brouillons).</p> <p>Fiche scénario avec : une explication précise de ce qui est attendu et une feuille pour remplir son scénario.</p>
--	--	---	--

Séance 8 : Le vocabulaire.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
30 min	Rechercher le vocabulaire nécessaire en anglais.	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque groupe reprend son scénario et recherche le vocabulaire nouveau dont il va avoir besoin en anglais. • Une fois la liste établie en français au brouillon, les élèves utilisent les ressources à leur disposition afin de trouver les correspondances en anglais. • La fiche de vocabulaire est remplie par le secrétaire du groupe, et soumise à l'enseignant qui la valide. 	<p>Plan de travail.</p> <p>Cahier de suivi du groupe (avec les brouillons).</p> <p>Fiche vocabulaire du groupe.</p> <p>Dictionnaire français anglais.</p> <p>Site wordreference.</p>

Séance 9 : Histoire et rôles.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
45 min	<p>Écrire l'histoire en anglais.</p> <p>Répartir les rôles.</p> <p>Apprendre son texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque groupe reprend sa fiche scénario ainsi que sa fiche vocabulaire, et écrit le texte de l'histoire en anglais. • Une première version est faite au brouillon, on se met d'accord, puis la trame de l'histoire est complétée par le secrétaire. • L'enseignant valide la trame. • Les élèves se répartissent la parole et décident de la manière de présenter leur « sketch » à la classe. 	<p>Trame de l'histoire avec les trous aux endroits à modifier (annexe ...).</p> <p>Cahier de suivi.</p> <p>Plan de travail.</p>

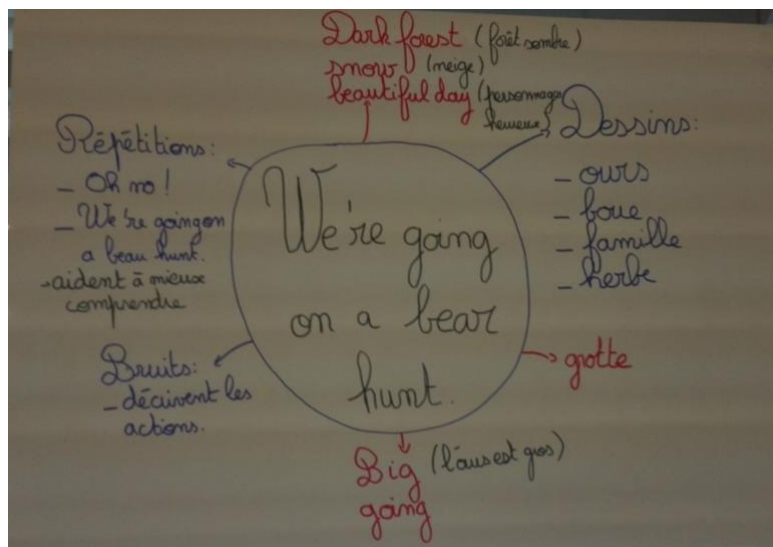
Séance 10 : Répétitions.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
30 min	Les élèves poursuivent l'apprentissage du texte et répètent en groupe la présentation	Finir d'apprendre son texte. Répéter en groupe.	Trame de l'histoire.

Séance 11 : Représentations.

Durée	Objectifs	Déroulé	Contenus
45 min	Présenter son travail à la classe. Évaluer le travail de groupe.	<ul style="list-style-type: none"> Chaque groupe passe à l'oral et présente son histoire théâtralisée à la classe. L'enseignante filme afin d'avoir une trace. Chaque groupe a la tâche d'évaluer un autre groupe lors de sa représentation à l'aide d'une grille d'évaluation. 	Grille d'évaluation. Téléphone (film).

Annexe 10 : Affiche des représentations des élèves



Annexe 11 : Frise chronologique du projet



Annexe 12 : Compréhension orale

Oral comprehension

Listen to the story, and answer the questions.

1. Put the pictures in the right order (1, 2, 3, 4, 5, 6).

2. Connect the words with the right pictures.



River

Grass

Forest

Mud

Snowstorm

3. Read and surround the right answer.

We're going on a **dog / fish / cat / bear** hunt.

We're going to catch a **little / big** one.

What a **sad / beautiful** day !

We're not **scared / afraid**.

Annexe 13 : Trame de l'histoire

Our story

We're going on a hunt.

We're going to catch a one.

What a beautiful day !

We're not scared.

Uh-uh ! !

.....

We can't go over it.

We can't go under it.

Oh no ! We've got to go through it !

..... !

..... !

..... !

We're going on a hunt.

We're going to catch a one.

What a beautiful day !

We're not scared.

Uh-uh ! !

.....

We can't go over it.

We can't go under it.

Oh no ! We've got to go through it !

..... !

..... !

..... !

We're going on a hunt.

We're going to catch a one.

What a beautiful day !

We're not scared.

Uh-uh ! !

.....
We can't go over it.
We can't go under it.

Oh no ! We've got to go through it !

..... !
..... !
..... !

We're going on a hunt.
We're going to catch a one.
What a beautiful day !
We're not scared.

Uh-uh ! !

.....
We can't go over it.
We can't go under it.

Oh no ! We've got to go through it !

..... !
..... !
..... !

We're going on a hunt.
We're going to catch a one.
What a beautiful day !
We're not scared.

Uh-uh ! !

.....
We can't go over it.
We can't go under it.

Oh no ! We've got to go through it !

..... !
..... !
..... !

.....
.....
.....
It's a !

Annexe 14 : Grille d'évaluation des productions théâtrales

Grille d'évaluation des saynètes

	Non réalisé	Réalisé	En partie réalisé
Tous les membres du groupe ont pris la parole			
La trame de l'histoire est respectée			
On comprend l'histoire			
Les membres du groupe parlent distinctement et à haute voix			
Les membres du groupe se mettent en scène, ils ne font pas que réciter leur texte			
L'histoire utilise un vocabulaire nouveau			

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Travail de groupe et engagement en langues.

Auteur : Clara Montorier

Résumé : L'engagement des élèves dans le travail en classe est aujourd'hui perçu comme un enjeu majeur des apprentissages. Il s'agit de rendre les élèves pleinement acteurs de leurs apprentissages, afin de susciter chez eux la motivation nécessaire au travail. Dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, cet engagement est d'autant plus important qu'il s'agit pour les élèves d'être sans cesse en interaction les uns avec les autres et d'échanger dans une langue méconnue. Le travail en collaboration des élèves, en lien avec la création d'une production finale concrète, semble être un moyen efficace d'alimenter la motivation en classe. Nous cherchons donc à répondre à la question suivante : comment mettre un projet collaboratif au service du climat de classe et de l'engagement en langues ? Pour y répondre, une séquence pédagogique a été créée, permettant aux élèves de mener un projet en petits groupes, aboutissant à la création de saynètes. Nous pouvons, à la fin de ce travail, affirmer que le travail collaboratif est un moyen efficace de mener les élèves à s'engager pleinement dans les apprentissages, mais nécessite un réel effort de préparation en amont, afin d'être efficace pour le plus grand nombre.

Mots clés : enseignement des LVE, cycle 3, engagement, motivation, travail collaboratif.

Summary : Student engagement in classroom work is now seen as a major issue in learning. The aim is to make students fully involved in their learning, in order to encourage them to work. In the context of teaching foreign modern languages, this engagement is really important because students are constantly interacting with each other and exchanging in a language still unknown. The collaborative work of the students, with the creation of a concrete final production, seems to be an effective way to fuel the motivation in class. We try to answer the following question: how to put a collaborative project at the service of class climate and engagement ? We create an educational sequence, allowing students to lead a project in small groups, resulting in the creation of playlet. We can, at the end of this work, affirm that collaborative work is an effective way to lead students to fully engage in learning, but requires a real effort of preparation upstream, in order to be effective.

Keywords: modern language teaching, cycle 3, engagement, motivation, collaboration.