



HAL
open science

Règles, privation de libertés et rôles imposés au service d'une autonomie accrue des élèves dans leurs apprentissage : paradoxes et réalités

Sophie Benisti

► To cite this version:

Sophie Benisti. Règles, privation de libertés et rôles imposés au service d'une autonomie accrue des élèves dans leurs apprentissages : paradoxes et réalités. Education. 2021. dumas-03276345

HAL Id: dumas-03276345

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03276345>

Submitted on 2 Jul 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 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré – parcours « anglais »

FSTG

**Règles, privations de libertés et rôles
imposés au service d'une autonomie
accrue des élèves dans leurs
apprentissages : paradoxes et réalités.**

**Mots Clefs : gestion de classe, approche actionnelle, dispositifs, privation de libertés,
autonomie.**

Présenté par : Sophie Benisti

Encadré par : Séraphine Lansonneur

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.inspe-paris.fr

Remerciements

À Madame Séraphine Lansonneur, ma tutrice et directrice de mémoire pour son discernement, sa bienveillance tant dans son écoute que dans son action et dont l'accompagnement a éclairé mon parcours.

À Monsieur Cédric Sarré et Madame Cecile Beaupoil-Hourdel pour leur expertise en matière de recherche et de recherche-action qui ont su m'ouvrir à un nouveau territoire d'exploration scientifique en matière de didactique des langues.

À ma tutrice terrain et ma collègue de choix pour son exigence professionnelle mâtinée de générosité et de constance.

À l'équipe éducative du lycée Diderot dont mes collègues de langue avec lesquels j'ai partagé des réflexions, des difficultés, une vie professionnelle.

À l'équipe de direction du lycée Diderot dont l'expérience et l'agilité n'ont eu d'égal que leur aptitude à me montrer la voie d'une vie dédiée au métier.

Aux élèves des 2-GT7 et 2-GT4 qui m'ont armée en patience, m'ont instruite en tâtonnements, m'ont nourrie en questionnements, m'ont gratifiée de petits échecs et de belles réussites.

SOMMAIRE

Introduction.....	4
1. Corpus et contexte.....	7
1.1. Le lycée Diderot : un contexte « difficile ».....	7
1.2. La conduite des élèves : un équilibre à trouver.....	8
1.3. L'élément déclencheur : une vue de l'extérieur.....	9
2. Une gestion spatiale de la classe.....	11
2.1. Le plan de classe : un dispositif de restriction des libertés des élèves, un outil de mise en relation entre pairs.....	11
2.2. Le plan de classe révoqué : un dispositif renforcé de restriction des libertés, une reconnaissance des élèves réaffirmée.....	12
3. Une gestion coopérative des élèves dans et hors la classe.....	13
3.1. Le carnet de liaison à disposition sur les tables : un dispositif de gestion de classe, dans la classe.....	13
3.2. Les mots dans le carnet de liaison : un outil « passerelle » de gestion de la classe, hors la classe.....	15
4. Une co-gestion de la classe par les élèves.....	16
4.1. Les rôles imposés à jouer en classe : vers une restriction des libertés comme vecteur d'autonomie.....	16
4.2. Des rôles imposés aux « jeux de rôles » : quand « la contrainte suscite la liberté » (J. Korczak).....	18
5. Les dispositifs « Règles, privations de libertés et rôles imposés » vus par les élèves... 	20
5.1. Recueil des données : les questionnaires.....	20
5.2. Résultats.....	22
5.3. Analyses et mises en regards.....	26
5.4. Retour réflexif.....	34
Conclusion.....	36
Références bibliographiques.....	38
1. Ouvrages.....	38
2. Articles dans une revue	38
3. Articles en ligne.....	38
3. Sites internet.....	39
4. Vidéos	40
Annexes.....	41

Introduction

Janusz Korczak (cité par Meirieu, 2015) disait : « C'est la contrainte qui suscite la liberté ». Le paradoxe semble insoluble. Pourtant, c'est ce que tentera de mettre en lumière le présent mémoire recherche-action, résultant de mon expérience auprès de classes de seconde au lycée Polyvalent Diderot situé dans le XIX^{ème} arrondissement de Paris. Car, quoi qu'on en dise, c'est un fait, comme le dit Charles Taylor (Vaughan, 2011) cité par Terry Haydn (2015, p. 3) :

Schools are very reluctant to admit they have an issue with behaviour... It's also interesting because it shows an emotional component to behaviour. There's an element of threat around behaviour that there almost isn't around any other issue in school.

Cette question, qui n'a fait que gagner en place et en importance au fil des décennies, résulte sans doute de deux facteurs. Premièrement, les difficultés croissantes pour répondre aux exigences « d'une société vivant de profondes et permanentes mutations » (Leblanc & Sauvaire-Maltrana, 2019, p. 1) ou « éduquer dans un monde complexe » comme l'a défini Philippe Meirieu à l'Unesco (2012). Deuxièmement, parce que :

La parole et l'expression des adolescents est plus légitime à l'intérieur des établissements, et également à l'intérieur des classes où la participation est souhaitée et encouragée. Pourtant, ce renversement normatif faisant de la globalité de l'élève le centre du système (Rayou, 2000) n'empêche pas, et même au contraire favorise l'expression des tensions existant entre culture scolaire et vie juvénile, que le sociologue Waller décrivait déjà dans les années trente comme fondatrices du système éducatif. (Barrère, 2002, p. 5)

Dans cette perspective, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), « outil pour la création d'un espace éducatif européen dans le domaine des langues vivantes » (Site éducol, 2020) décline des compétences dédiées. Lesdites compétences promeuvent ainsi une approche communicative en matière de didactique des langues. À ce titre, la gestion de classe des enseignants et le savoir-être des élèves ne peuvent constituer des facteurs négligeables. Innovant et modélisant, mesure étalon d'une harmonisation des apprentissages au sein des pays de l'Union Européenne, le CECRL « constitue une approche totalement nouvelle [ayant] pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et [...] fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes

et de certificats » (Site éducol, 2020). Ainsi, la démarche actionnelle, déjà énoncée au Chapitre 2 du premier volume du CERCL publié en 2001 comme étant un des piliers, se voit encore renforcée dans le volume complémentaire de CECR publié en 2018 (Site éducol, 2020) :

L'approche innovante du CECR tient dans la façon de considérer les apprenants **comme des utilisateurs de la langue** et comme des **acteurs sociaux**, et par conséquent de voir la langue **comme un moyen de communication** plutôt que comme un objet d'étude.

Sylvie Moussay et Luc Ria (2014, p. 2), sans mentionner le CECRL, en ont dépeint les principes en ces termes :

La plupart des pays occidentaux procèdent depuis une vingtaine d'années à une restructuration importante de leur système éducatif afin de répondre au défi que pose la réussite scolaire de tous les élèves. [...] De manière générale, les transformations du travail enseignant sont envisagées comme la conséquence d'un nouveau modèle d'école correspondant d'une part à des changements sociaux et culturels et d'autre part à des gouvernances d'établissement scolaire qui reconsidèrent le pilotage du système [...].

Tenant compte de ce cheminement initié au préalable, le CECRL pose ainsi clairement la collaboration et la communication orale des apprenants entre pairs comme un incontournable. Si cette interaction et cette participation requises des apprenants, ou, appelons-les « les élèves » comme le fait l'ensemble de la communauté éducative du lycée Diderot, représentent des avancées majeures en matière d'acquisition des savoirs et des compétences langagières, il n'en demeure pas moins qu'elles mettent à l'épreuve de manière plus accrue encore, les questions de « discipline », terme aujourd'hui abandonné à la faveur du terme « gestion de classe » qui correspond davantage aux axes du CECRL faisant des élèves des « acteurs » de leurs apprentissages : ce ne sont plus des élèves qui subissent mais des « apprenants » qui agissent. Cette conception plurielle des activités (enseignants-apprenants/apprenants-apprenants) pourrait être remise en perspective de manière plus épurée sous l'intitulé de « moment pédagogique » tel qu'établi par Philippe Meirieu (1996, p. 73), à savoir le moment :

Où une « *volonté bonne* » (celle d'éduquer l'autre « *pour son bien* ») rencontre un être qui ne désire jamais ce qu'il faut au bon moment, qui ne sait pas comment s'y prendre, quand il ne récite pas, tout simplement, la légitimité de mon action, voire la compétence ou même la bienveillance - pourtant attestée par ma fonction - de ma propre personne. Le choix, alors, est de s'obstiner, de s'engager dans un conflit de

volontés, de chercher à briser l'autre, à le séduire ou à le circonvenir... ou bien d'accepter de reconfigurer la situation elle-même, d'interroger son propre savoir et son propre comportement, d'entendre la résistance de l'autre comme un appel à réélaborer la relation éducative, à y prendre soi-même une autre place.

Aussi, j'ai axé ma recherche sur un « principe de réalité » (Freud, 1911, pp. 14-15) opposé au « principe de plaisir » (Freud, 1911, pp. 14-15) qu'aurait procuré une conduite de classe idéale à laquelle le CECRL permet de tendre. Aussi, « à la faveur » de résistances face aux apprentissages induisant par là-même des questions de gestion de classe au cours de mon année de stage, j'ai interrogé ma « place » en menant une réflexion quant aux solutions raisonnées à trouver entre « règles à respecter » et « règles à co-gérer ». Rendant compte de mon expérience sur le terrain avec les deux classes de seconde que j'ai eu en charge de responsabilité au cours de l'année, la problématique du présent mémoire recherche-action explorera la question suivante : Comment organiser la collaboration des élèves afin qu'elle ne nuise pas à un climat de classe propice aux apprentissages ?

Je me suis donc appuyée, entre autres, sur les travaux de Dominique Bucheton (2009) qui s'est penchée sur l'étendue des rapports existant en classe, le travail de Stéphane Martineau et Clermont Gauthier (1999) qui ont mis « la gestion de classe au cœur de l'effet enseignant », mais également sur les travaux d'Evelyne Bérard (1991, p. 91), citée par Christian Puren (2018), laquelle édicte dans son principe 7, concernant l'approche communicative des élèves en classe : « d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage en les faisant activement participer à l'organisation du travail et à la gestion du groupe ». Par là-même, l'hypothèse établissant un lien étroit, un « coefficient de contingence » élevé entre un tel principe et une gestion de classe maîtrisée m'est apparue justifiée, comme les travaux d'Anne Barrère (2002) en témoignent. Ainsi, si Evelyne Bérard se voit citée par Christian Puren, c'est en vertu du Cadre Européen Commun de Référence dont ce dernier est un des experts réputés en France. L'approche actionnelle n'allant pas sans une gestion de classe raisonnée et maîtrisée, j'ai résolu de mettre en place des dispositifs auxquels les élèves devaient, d'une part, se conformer en matière de gestion de classe et de restrictions de leurs libertés stricto sensu et, d'autre part, auxquels ils devaient prendre part, ayant des rôles imposés à jouer en classe. Ces dispositifs, bien que protéiformes, étaient tous axés sur des principes de privations des libertés visant à garantir et à promouvoir une coopération au sein du groupe-classe sans en parasiter le calme cours. Ainsi, en vue de maintenir un climat de classe paisible et de mener des activités d'ordre actionnelles, la mise en place desdits

dispositifs a donné lieu à des échanges afin d'expliciter aux élèves les mesures actées comme autant de vecteurs utiles et justes afin qu'ils puissent s'affranchir du pilotage professoral et gagnent en autonomie. Il convient de préciser que le terme « dispositifs » est à dessein pluriel dans la mesure où ces derniers furent divers, graduels et successifs au cours de l'année. Paradoxes et réalités, ils furent conçus avec pour objectif de faire en sorte que la gestion de classe en tant que « question » puisse trouver un angle de résolution à la faveur d'élèves de plus en plus autonomes à mesure qu'ils étaient de plus en plus contraint.e.s..

Afin de dresser un panorama de ma problématique, de mon observation et des expérimentations mises en place, je reviendrai, dans une première partie, sur le contexte du lycée Diderot et des deux classes de seconde dans lesquelles j'ai enseigné cette année en me penchant sur la 2-GT7, en particulier. Dans une deuxième partie, j'exposerai comment j'ai utilisé le plan de classe comme outil de mise en relations entre élèves. Dans une troisième partie, je déclinerai l'utilisation du carnet de liaison comme outil de gestion dans la classe et hors la classe. Puis, dans une quatrième partie, je développerai comment les rôles imposés à jouer en classe peuvent être vecteurs d'autonomie et susciter plus de liberté chez les élèves, avant d'en arriver, dans la cinquième partie, au recueil des données, leurs résultats, leur analyse ainsi que leurs limites comme autant de pistes d'amélioration à explorer.

1. Corpus et contexte.

1.1. Le lycée Diderot : un contexte « difficile ».

En tant que professeur stagiaire au lycée Polyvalent Diderot situé au 61, rue David d'Angers dans le XIXème arrondissement de Paris, j'ai eu en charge de responsabilité deux classes de seconde. La 2-GT4, à concurrence de 4 heures hebdomadaires une semaine sur deux, et de 3 heures hebdomadaires la seconde semaine, et la 2-GT7 à concurrence de 6 heures hebdomadaires une semaine sur deux ou 5 heures hebdomadaires pour la seconde semaine, soit 2 heures consécutives par groupe les lundis matin et après-midi puis 2 heures consécutives en classe entière les mardis après-midi une semaine sur deux et 1 heure en classe entière en seconde semaine. Ces deux classes étaient respectivement composées de 23 et 35 élèves. La classe des 2-GT7, comme m'en avait informé Madame la Proviseure Adjointe et Monsieur Le Proviseur en tout début d'année était composée d'élèves inscrits tardivement en seconde, et aux parcours hétéroclites. Comme j'étais leur unique professeur d'anglais et que je les voyais beaucoup dans la semaine - a contrario de la classe de seconde Générale et Technologique 4 (2-GT4) dont 13 élèves sur 36 étaient sous la responsabilité de ma collègue

de langue - c'est auprès d'eux que j'ai conduit mon expérimentation dont les données seront traitées en partie 5. De manière générale, les élèves du lycée Diderot sont des élèves que l'on pourrait qualifier, si ce n'est de « difficiles », plus précisément d'élèves ayant une vie « difficile ». Ils sont issus des quartiers alentours comptant les cités de la Place des Fêtes ainsi que de nombreuses Habitations aux Loyers Modérés des métros Crimée, Riquet ou encore Stalingrad. La population du quartier est tout à la fois bigarrée, familiale mais aussi aux prises avec des conditions de vie où délinquance et consommation de psychotropes ne sont pas totalement hors champ. Le lycée Diderot peut ainsi entrer dans la liste des six établissements tels que décrits par Anne Barrère (2002, p. 5) :

Dans six des sept établissements de l'enquête, et à l'exception d'un collège accueillant un public socialement très favorisé, les enseignants racontent, puisées dans leur expérience récente, de petites histoires, qui constituent autant de péripéties autour d'un fait précis, déstabilisant l'ordre antérieur et demandant une réaction en tant que telle, pour pouvoir continuer le cours habituel de la classe.

Familière du XIXème arrondissement, j'ai pu y reconnaître des profils des élèves peuplant les collèges environnants. Ainsi, je m'étais préparée à l'éventualité de rencontrer des problèmes de gestion de classe au cours de l'année.

1.2. La conduite des élèves : un équilibre à trouver.

Ne serait-ce que par sa forte densité, à savoir 35 élèves en classe entière, les élèves de la 2-GT7 faisaient montre d'attitudes non conformes, avec des « grappes » d'élèves ayant tendance à la dissipation et aux bavardages ainsi que deux élèves « perturbateurs ». Leurs prises de parole ne se faisaient pas qu'au seul bénéfice d'une interaction en langue anglaise. Au sens évoqué par Valérie Huard (2009, p. 12) dans son article concernant la représentation d'élèves « difficiles » par 60 enseignants :

Les participants ont pris conscience de l'hétérogénéité des cas, ce qui rend plus complexe une catégorisation globale de « l'enfant difficiles ». Pour y parvenir, ils font l'amalgame entre un enfant manifestant des signes d'agressivité et un enfant qui refuse d'entrer dans les apprentissages sous la désignation « d'enfant difficile » ou « comportement difficile »,

Un des élèves « perturbateurs », d'abord sans Accompagnant.e. d'Élève en Situation de Handicap (AESH) puis doté d'une AESH à compter du mois de janvier suite au conseil de classe et à mon intervention prise en compte par la Proviseure Adjointe, avait à la fois « un comportement difficile » et « des difficultés » à entrer dans les apprentissages. Malgré lui et

compulsivement, il se levait de sa chaise, parlait de manière impromptue sans jamais lever la main pour commenter la vie de la classe et faire des remarques « en vrac » selon ce qui lui traversait l'esprit, n'y mettant aucun filtre. Toutes ses interventions perturbaient le cours étant donné que Kevin parlait toujours à voix haute et qu'il avait une voix forte. Pour autant, en l'observant comme un être à part entière en me questionnant avec des indicateurs tels « comment réagit-il aux remarques professorales ? », « comment interagit-il ? », j'avais pu en déduire que Kevin n'était ni à proprement mal intentionné, ni violent envers les autres ou lui-même, ni « irrespectueux » de nature. Toujours est-il que son trouble l'emportait dans des réactions que lui-même avait du mal à contrôler. L'autre de ces élèves « perturbateurs » était une élève. Si Claudia faisait preuve d'un « comportement difficile », elle n'avait pour autant pas de « difficultés » en matière d'acquisition des savoirs et des compétences. Elle faisait toutefois montre d'une attitude débridée. Elle prenait part à des échanges avec ses camarades de classe qui s'en trouvaient fort agitées. A contrario de Kevin, Claudia n'avait pas de trouble du comportement et n'était pas accompagnée d'un quelconque dispositif de type Parcours d'Accompagnement Personnalisé (PAP). Il en demeurait néanmoins évident que Claudia avait du mal à se retenir de parler, mais surtout, de bouger. Jamais paisible, jamais immobile, elle prenait ses ciseaux pour couper son bas, se levait de sa chaise de manière inopinée et allait volontiers en chercher une dans le fond de la classe sans m'en demander la permission au préalable. Je l'avais rappelée à l'ordre, elle s'était excusée sans pour autant mettre un terme à ses dissipations. Constamment en mouvement, en permanence en contact frénétique avec ses camarades pour parler, se rassurer et partir d'un rire tout à la fois saccadé et aigu. À l'observer et à me questionner selon les mêmes indicateurs, j'en avais déduit que Claudia était davantage inquiète, sur-active, et désireuse de plaire que violente, arrogante et moins encore, « méchante ». Toujours est-il que Claudia et Kevin, ajoutés aux 33 élèves qui ne tenaient dans la classe qu'à renfort de chaises empruntées dans la salle adjacente et étaient non moins potentiellement enclins à échapper au travail et à la concentration requis en cours, perturbaient la conduite de la classe.

1.3. L'élément déclencheur : une vue de l'extérieur.

L'élément déclencheur qui fut à l'origine de la problématique au cœur du présent mémoire est survenu le mardi 22 septembre 2020 lors d'un cours en classe entière, soit auprès de 35 élèves, un mardi de 12 h 50 à 13 h 45, première heure de cours sur 2 heures consécutives, sans pause, ni récréation. Ma tutrice terrain était venue dans ma classe pour une visite. Dès son arrivée, j'ai constaté son étonnement face à ce que je ne voyais pas comme

étant un « brouhaha ». J'avais eu, jusque là, à gérer diverses dissipations des élèves mais l'ensemble des comportements en classe était adapté de la part des élèves, et, maîtrisés, me concernant. Or, sans y avoir prêté gare, s'était installé un climat empreint de liberté visant à favoriser l'expression orale étayant des productions orales ou écrites au travers d'activités de type actionnelles qui s'était « retourné » contre moi. Cette liberté de parole avait commencé à servir les bavardages, les agitations, induisant un niveau sonore assez élevé en comparaison de ma seule voix. L'effectif de 35 élèves en classe de langues ainsi que la jauge de la salle de classe censée accueillir 30 élèves participaient de cet état de fait qui ne devait en aucun cas pour moi « servir » d'excuse au fait d'y remédier. Au sortir de la visite et lors de notre entretien, hormis des conseils d'ordre didactiques, ma tutrice terrain m'a fait part de son interrogation face à la tenue des élèves. Jusqu'ici, elle en avait été témoin, les comportements adaptés avaient régné en classe, et nous avons pu mener sereinement l'acquisition des savoirs, des connaissances et des compétences en classe entière. Mais, depuis deux semaines, la situation s'était dégradée. Cette vue précieuse d'un « extérieur expert » m'a rappelé au principe selon lequel : « Il est clair que les élèves tentent parfois de faire se détériorer ce climat de classe et d'en reprendre le *leadership*. » (Bucheton, Soulé, 2009, p. 35). Grâce à son intervention, j'ai été en mesure de prendre conscience qu'un tel climat de classe, s'il était propice aux prises de paroles en anglais de la part des élèves, filles comme garçons, « bons » élèves comme élèves « moyens » ou « faibles » (Bucheton, 2016) se devait néanmoins d'être réajusté en tant qu'il portait atteinte à la conduite des situations d'enseignement et d'apprentissage. J'ai réfléchi longuement et j'ai pris la décision pédagogique, dès la semaine suivante, de remédier à la conduite des élèves de 2-GT7. J'ai ainsi modélisé des dispositifs auxquels je me suis tenue et que j'ai réajusté. En perpétuelle évolution, les situations de classe nécessitent une observation permanente, car :

Cette observation demande des précautions multiples et n'a de sens que sous certaines conditions bien précises ; en particulier une observation n'est interprétable que si elle est reliée à une situation didactique bien analysée à l'avance, et construite en fonction, d'une part d'objectifs didactiques explicites, et d'autre part d'hypothèses précises sur les conduites des élèves. (Vergnaud, 1981, p. 8)

M'appuyant dès lors, selon mon auto-évaluation au vu de mes attentes et du constat dressé en date du 22 septembre, sur l'hypothèse que ma conduite des élèves correspondait à certains items du niveau 6 de l'échelle à 10 niveaux dédiée à l'évaluation de l'atmosphère générale en classe telle qu'établie par Terry Haydn (2015, p. 10), à savoir :

It is sometimes difficult to get pupils to be quiet while you are talking, or stop them calling out, or talking to each other at will across the room but in spite of this, no one directly challenges your authority, and there is no refusal or major disruption.

J'ai résolu de viser à en atteindre le niveau 10 en cours d'année et à une partie des items dans les deux semaines à venir, soit :

You feel completely relaxed and comfortable; able to undertake any form of lesson activity without concern. "Class control" not really an issue - teacher and pupils working together; enjoying the experiences involved. (Haydn, 2015, p. 10)

La mise en place de dispositifs de restrictions des libertés par des modalités de gestion de classe et, en spirale, de rôles imposés à jouer en classe par les élèves ont ainsi été élaborés.

2. Une gestion spatiale de la classe.

2.1. Le plan de classe : un dispositif de restriction des libertés des élèves, un outil de mise en relation entre pairs.

Avant la rentrée, j'avais décidé d'établir un plan de classe pour la classe de 2-GT7. Ledit plan de classe n'avait pu prendre appui sur une connaissance des élèves dans la mesure où il avait été conçu à partir des listes d'élèves qui m'avaient été fournies par la Conseillère Principale d'Éducation (CPE) du lycée. Parce que ces élèves avaient, de surcroît, été recrutés sur le tard, je n'avais pu collecter aucune information sur la nature des élèves en question auprès de ma tutrice terrain, de mes collègues ou de l'équipe de direction puisqu'ils ne les connaissaient pas. La question d'un plan de classe, avant le jour fatidique de la rentrée s'était ainsi posée à moi. J'avais hésité dans un premier temps, compte tenu du cycle dans lequel étaient inscrits les élèves de seconde, les 2-GT7 par là-même : était-il judicieux d'instaurer un plan de classe au lycée ? La contrainte spatiale dans la classe n'était-elle pas trop infantilisante ? J'avais décidé que tel n'était pas le cas dans la mesure où, précisément, les élèves de seconde participaient du « cycle de détermination », entre collégiens et lycéens de cycle terminal général ou professionnel, et, qu'en tant que tels, ils pouvaient être en mesure d'accepter ce type de dispositifs. Et quel que soit le cycle ou le contexte, en matière d'enseignement ou même de formation :

Les interactions ne dépendent pas seulement des caractéristiques des acteurs, de leurs actions et de leurs réactions, mais aussi de l'organisation spatiale dans laquelle toute activité se déploie. Ici, l'espace de manœuvre est constitué par la technique,

c'est-à-dire par l'ensemble d'artefacts et de dispositifs qui accompagnent l'activité des acteurs. (San Martin, Veyrunes, 2014, p. 69)

Pour ce faire, j'ai eu recours à l'application *Megaseatingplan* (www.megaseatingplan.com) laquelle distribue des listes de noms d'élèves chargés par l'utilisateur selon diverses configurations en salle de classe. Soucieuse de voir une mixité et une connaissance entre genres régner entre pairs, j'avais opté, parmi les choix proposés, pour une répartition garçon/fille visant à asseoir, autant que faire se pouvait :

L'interaction sociale d'abord, qui consiste non seulement dans la relation maître-élève, mais aussi dans les relations entre élèves : relations dans la classe, travail coopératif de groupe, relations entre « bons » et « moins bons » élèves, entre plus âgés et moins âgés, entre filles et garçons. (Vergnaud, 1981, p. 12)

2.2. Le plan de classe révoqué : un dispositif renforcé de restriction des libertés, une re-connaissance des élèves réaffirmée.

Le plan tel que généré avant la rentrée par l'application dédiée s'était avéré bien accueilli par les élèves, fonctionnel et efficient lors des premières semaines de cours. Néanmoins, à la lumière de la visite du 22 septembre, force était de constater qu'il avait vu sa limite atteinte. De fait, Fatoumata s'était liée d'amitié avec Claudia, Amel et Félicité. Léon s'était lié d'amitié avec Joseph. Adrien, peu sûr de lui, était proche de Houssine qui ne l'était guère plus. La classe était pleine de vitalité, ce qui était très agréable et source de progression et d'interactions entre pairs et entre eux et moi mais la gestion de classe s'en trouvait bousculée. Les « camarades » se parlaient au travers de la classe parfois en anglais à mon rappel, souvent en français et les élèves filles ou garçons assis.e.s côte-à-côte avaient commencé à prendre leurs marques et étaient tentés de parler entre eux. Maintenant que je les connaissais, reconnaissant en « l'élève une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser » (Bucheton, Soulé, 2009, p. 6) l'espace devait refléter cette rencontre entre pairs. Les élèves en salle de classe ont ainsi été redistribués en fonction :

- des affinités à ne pas briser,
- des élèves résolument disruptifs à séparer sans les déstabiliser,
- d'une mixité à privilégier tant en matière de genre que de niveaux.

Ainsi, Claudia n'a pas été « séparée » de sa camarade d'élection, ce qui à mon sens aurait accru sa dissipation et sa résistance. J'ai ainsi distancié le groupe constitué de Claudia,

Fatoumata, Amel et Félicité en les maintenant en binômes pour ne pas briser leur mécanique et leurs complicité génératrice de progrès. J'ai séparé les élèves générateurs de réelles perturbations en les mêlant à des élèves performants et connivent.e.s. Ainsi, Kevin a-t-il été placé dans la rangée centrale avec des filles et des garçons connivent.e.s avec le système scolaire. Derrière lui, soucieuse de ne pas l'isoler ou pire, le stigmatiser, étaient situés ses anciens camarades de « chaises ». De même, Joseph et Léon qui avaient une vie, je m'en étais enquis auprès de la CPE, marquée d'épreuves personnelles et qui s'étaient « trouvés » ont été mis à distance, séparés d'une table, maintenant ainsi une proximité spatiale visant à ne pas leur faire perdre leurs re-pères et, pour Léon l'opportunité de progresser grâce à Joseph qui disposait de compétences langagières assises. Après avoir négocié leurs places en anglais, ce qui faisait partie du dispositif, le remaniement s'est avéré payant. Le calme est revenu, tout à la fois renforcé par mon pilotage et plus souple dans son appareillage puisque le plan de classe avait été modifié. Ainsi, il pouvait être révisé, remanié, recomposé selon les circonstances et si nécessaire. Aussi, le dispositif de plan de classe réajusté a été mis en place fin septembre et a été de rigueur tout au long de l'année scolaire 2020-2021. Il a donc, pour mieux être en phase avec les situations, les événements, et l'atmosphère de la classe, pu être émaillé de réajustements ponctuels voire de permissivités exceptionnelles. De la sorte, les élèves de la 2-GT7 ont pu « parler plus, lire plus, écrire plus » (Bucheton, 2016, p. 35) au rythme des tâches et des activités collaboratives engagées en classe.

3. Une gestion coopérative des élèves dans et hors la classe.

3.1. Le carnet de liaison à disposition sur les tables : un dispositif de gestion de classe, dans la classe.

Conjointement au plan de classe révoqué, j'ai décidé d'accompagner l'appareillage de règles et de contraintes auprès des élèves de la 2-GT7 par la mise en place d'un autre dispositif. Ledit dispositif de gestion de classe m'avait été inspiré par une intervenante de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE), qui, lors d'une séance auprès des professeurs stagiaires en début d'année, nous avait parlé de son expérience dans les établissements du quartier de la Goutte d'Or à Paris. Le dispositif qu'elle nous avait exposé consistait en la mise à disposition du professeur des carnets de liaison des élèves sur leur table. « Cette discipline de fer » (sic), me paraissait être un bon moyen de rappeler à tou.te.s les élèves de la classe de 2-GT7, que ce soit en classe entière et en groupe, que les comportements non conformes participaient d'une mise en péril des apprentissages de la

classe dans son ensemble. Ainsi, un traitement spécifique, avec des indications claires quant à la nature desdits comportements - hormis les rappels à l'ordre collectifs - seraient désormais ciblés et potentiellement consignés. Le carnet de liaison étant un outil connu des élèves, j'ai néanmoins tenu à expliciter le dispositif en rappelant que le carnet de liaison ou carnet de correspondance était l'outil privilégié des élèves, des parents, des professeurs, de l'équipe pédagogique, et éventuellement, de l'équipe de direction pour suivre le cours de leur scolarité. Claudia, Fatoumata, Kevin et la majorité des élèves en ont compris l'enjeu et se sont aisément prêtés à l'initiative. Joseph et Léon se sont un peu insurgés, en anglais à mon rappel, mais là encore, cela faisait partie du dispositif. Faisant l'objet d'une « descriptibilité » qui permet « d'explicitier le caractère ordonné des activités » (Mondola, 2009, p. 13), cette mise en place, même si elle ne constituait pas une activité pédagogique à proprement parler, était néanmoins partie intégrante des compétences de savoir-être à acquérir de la part des élèves et à garantir de la part de l'enseignant. À l'instar de la révocation du plan de classe, la mise à disposition des carnets de liaison en bout de table à chaque séance répondait ainsi à un : « paradigme de l'adéquation (dans lequel il s'agit de rechercher les meilleurs modes d'adaptation de chaque décision à son contexte particulier) » (Puren, 2003, p. 8), soit, en l'espèce, permettre à l'ensemble de la classe de prendre conscience que les cours de langues nécessitaient des échanges et ainsi une régulation de ces échanges. Explicitier aux élèves que le principe fondateur de la didactique des langues modélisé ces dernières années mettait bien les élèves au centre du scénario pédagogique. Explicitier en anglais, à la faveur d'échanges, que la langue anglaise était aujourd'hui utilisée comme la langue de communication à utiliser en classe et non comme une langue à exploiter en tant qu'objet d'étude. Dans cette configuration d'acquisition des savoirs, des connaissances et des compétences, le fait d'explicitier devant chaque élève à quel point leur savoir-être était essentiel pour permettre une interaction entre élèves et enseignant mais aussi entre eux fut crucial. Les interactions duales, collectives, en demi-groupes, en îlots ou en binômes ai-je explicité, étaient le socle, notamment des traces écrites qui leur permettaient de produire, de reformuler des contenus oraux et écrits tout en me donnant l'occasion d'en enrichir les faits de langue, le lexique et la correction phonologique. Ainsi, la « descriptibilité » mentionnée telle que « clarifi[ée par] Lynch (1993, 14-15) » (Mondola, 2009, p.13) pouvait, à la faveur de cet enseignement explicite dudit dispositif, devenir : « ordinaire : les propriétés ordonnées de l'action sont banales et évidentes pour tout acteur participant de façon compétente à cette action » (Mondola, 2009, p. 13). Le carnet de correspondance disponible tenait donc place, c'était désormais clair pour tou.te.s, d'outil

dissuasif face aux attitudes qui pourraient gêner les cours. À titre professoral, je m'étais fixée comme lignes directrices :

- 1) De « mécaniser » la mise à disposition du carnet sur les tables par les élèves.
- 2) De requérir la mise à disposition d'une feuille volante s'il y avait un « oubli » dudit carnet afin que les élèves comprennent que les inscriptions seraient faites, quoi qu'il en soit, et qu'ainsi, le carnet en était encore le moyen le plus adapté.
- 3) De ne pas abuser de son utilisation.
- 4) De donner systématiquement suite en cas de carnet relevé par une inscription visant à l'information des parents.

3.2. Les mots dans le carnet de liaison : un outil « passerelle » de gestion de la classe, hors la classe.

Validé par le règlement intérieur du lycée Diderot, comme dans de nombreux établissements, le carnet de liaison ou de correspondance (dans les us et coutumes du lycée Diderot, l'équipe éducative et de direction utilisaient plus volontiers le terme de « liaison » ou « *contact book* » en anglais) était l'outil de transmission de diverses situations et informations adressées aux élèves et aux parents. Prescrit comme étant le tout premier degré des « punitions ou sanctions applicables au collège ou au lycée » selon le site officiel de l'administration (Site du service public, 2020), l'inscription « de faits d'indiscipline ou de fautes commises par un élève » dans le carnet de correspondance représentait le degré le plus léger des « mesures qui peuvent être prises à son encontre » (Site du service public, 2020). Dans la perspective d'une équité qui est due aux élèves en général, et, en l'espèce, aux élèves de la 2-GT 7 ici observée, le protocole dédié pour cette « mesure » (Site du service public, 2020), soit une « inscription sur le carnet de correspondance » (Site du service public, 2020) se devait de suivre la « procédure » (Site du service public, 2020) suivante : « Puntion expliquée à l'élève » et « Information des parents (signature du carnet) » (Site du service public, 2020). Elle ne faisait pas l'objet d'une « inscription au dossier scolaire » (Site du service public, 2020), ni de « possibilité de recours » (Site du service public, 2020). Visant à rester au stade des inscriptions dans le carnet de correspondance à faire signer par les parents pour parvenir aux comportements conformes et, ainsi, à un climat de classe serein, j'ai tenu à considérer le carnet de liaison comme un outil opérant une « passerelle » avec les parents qu'il était bon, je le pense sincèrement, de considérer comme des partenaires privilégiés et concernés au premier chef. Une telle approche me permettait de ne pas hésiter à inscrire un

mot dans le carnet, répondant ainsi à la compétence 12 du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Site de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2013) qui recommande de « Coopérer avec les parents d'élèves » et « d'œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. » (Site de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2013). Pour ce faire, les inscriptions dans le carnet se devaient d'être factuelles, sans jugement, bienveillantes et documentées. J'ai ainsi résolu de mettre en place un protocole très précis. Pour chaque séance, le rappel d'un nom à trois reprises signifiait le relevé du carnet de l'élève concerné.e. Chacun de ces rappels était consigné de mon côté sur un cahier dédié où l'heure précise des rappels était noté. Au terme des trois rappels, le carnet était relevé et l'inscription était de cette nature :

Bonjour, je me permets de porter à votre connaissance des bavardages de (nom) pendant le cours d'anglais du (date) de (heure). Les bavardages ont été signalés à (nom) à trois reprises : à (heure), (heure) et (heure). Vous remerciant de votre attention. Cordialement, Madame Benisti. (S. Benisti, communication personnelle, novembre, 2021).

Lesdits mots étaient à faire signer par les parents pour la semaine suivante. Si les mots n'étaient pas signés, un protocole mis en place avec la CPE en charge de la classe prévoyait un appel aux parents concernés. Au bout de quatre semaines de cours, deux inscriptions ont été consignées en tout et pour tout pour l'ensemble des élèves de la classe de 2-GT7. Les mots ont été dûment signés en date et en heure par les parents. La restriction des libertés avait une fois encore permis à la classe dans son ensemble de gagner en liberté, se voyant dès lors disposée en groupes afin de mener, en autonomie et/ou avec mon accompagnement, des activités de compréhension orales ou écrites, des productions orales ou écrites en ayant recours au TICE, sans perturbations majeures. Aussi, si le dispositif de carnet de liaison à disposition sur les tables des élèves et d'inscriptions à faire signer dans le carnet a été mis en place fin septembre, ce dernier a été de rigueur tout au long de l'année scolaire 2020-2021.

4. Une co-gestion de la classe par les élèves.

4.1. Les rôles imposés à jouer en classe : vers une restriction des libertés comme vecteur d'autonomie.

M'adossant aux résultats positifs constatés suite à l'instauration de règles, de contraintes et de restrictions des libertés des élèves par les dispositifs du plan de classe réajusté, des carnets de liaison mis à disposition sur les tables et des inscriptions circonstanciées dans les

carnets à faire signer par les parents, j'ai pu porter plus avant mes observations auprès de la 2-GT7 en matière de privations des libertés comme vecteur d'autonomie et, ainsi d'efficience dans les apprentissages. Les paradoxes mis à l'épreuve des réalités m'ont alors conduite à poursuivre mon approche protéiforme en vue de répondre à une même problématique. Aussi, les restrictions des libertés comme vecteurs d'autonomie accrue pour les élèves se sont vues appareillées d'une imposition supplémentaire par la mise en place d'un dispositif visant à leur attribuer un rôle à jouer en classe. En effet, au détour d'échanges informels avec des collègues de didactique des langues concernant les pratiques en classe, le scénario des rôles à jouer avait été évoqué. J'y ai vu là un dispositif judicieux à mettre en place comme étant une illustration « enchâssée » (Bucheton, Soulé, 2009, p. 6) de ma problématique.

J'ai ainsi résolu de mettre ledit dispositif en œuvre - à ceci près que les rôles leur seraient imposés - au sein de ma classe cible, à savoir la 2-GT7, à compter du 4 janvier 2021 pour une période de deux semaines. Soit au cours de 6 et 7 séances selon la semaine étant donné l'alternance des deux heures de cours consécutives en classe entière une semaine, et d'une heure de cours en classe entière la semaine suivante. Ainsi, du 4 janvier au 18 janvier 2021 le dispositif a été mis en œuvre de manière systématique, puis, il l'a été tout au long de l'année, en fonction des besoins selon les situations d'apprentissage. En spirale, partant d'outils dédiés à la gestion de classe s'étant avérés garants de progression pour les élèves qu'ils soient « bons », « faibles » ou « moyens », ce scénario m'a semblé apte à accroître leur autonomie en matière d'appropriation de leurs connaissances, de leurs savoirs et de leurs compétences consolidées par leurs propres actions. Car :

Si enseigner c'est, en général, pour le professeur, enseigner à plusieurs élèves tout en sachant ou en devant savoir que chacun en tirera un bénéfice variable, apprendre, pour l'élève c'est toujours apprendre avec les autres. [...] Mais c'est aussi s'apercevoir que d'autres apprennent mieux et d'autres moins bien ou pas du tout et, en tous cas, qu'ils apprennent autrement. (Le Cunff, Hugon, 2011, p. 10).

Or, les rôles à jouer en classe, de par leur nature « imposée » précisément, rendaient possible la progression de tous les élèves, la participation de chacun d'entre eux à leur aune, à un instant T. Comme explicité dans un article rendant compte d'une enquête qualitative fondée sur 42 textes concernant la question de « la gestion de classe » (Martineau, Gauthier, 1999, pp. 469-470) :

En ce sens, Kounin, cité par Bennett (1978), a développé une série de concepts qui manifestent très bien l'étroite parenté entre ce que l'enseignant fait en regard de

l'enseignement des contenus et ses comportements relatifs à la gestion de la classe : Les comportements les plus saillants des enseignants pour maintenir l'implication dans des situations d'enseignement en classe étaient la vigilance (une conscience du contrôle des événements dans la classe, peu importe l'activité qui est en cours) ; les transitions harmonieuses (les comportements d'un enseignant qui visent à maintenir un déroulement fluide des activités en classe, particulièrement au moment des transitions) ; le momentum (les ralentissements limités) ; le maintien de l'attention du groupe (capter l'attention des élèves inattentifs) et le chevauchement (l'habileté à composer avec deux activités ou plus en même temps). Dans les situations de travail de groupes, les comportements mentionnés ci-dessus sont encore reliés à l'implication au travail, mais le lien le plus fort qu'on a trouvé est la variété et le défi (donner aux élèves des tâches variées à faire) (notre traduction; Bennett, 1978, p. 138).

C'est dans cette perspective spiralaire de passage à la gestion de classe stricto sensu au service des situations d'apprentissage et d'enseignement dédiés aux cinq activités langagières (compréhension orale et écrite, production écrite et orales en interaction et en continu) à des situations d'apprentissage et d'enseignement « co-gérées » par les élèves induisant une « variété » des fonctions représentant « un défi » à relever, que le dispositif des rôles imposés à jouer en classe a été instauré.

4.2. Des rôles imposés aux « jeux de rôles » : quand « la contrainte suscite la liberté » (J. Korczak).

Comme évoqué dans un court article des *Cahiers Pédagogiques*, le dispositif visait à :

“Travailler autrement”, ce peut être, en particulier, confier à des élèves, pour des durées déterminées et avec renouvellement des titulaires de rôles, volontaires, désignés, ou élus selon les cas, des responsabilités correspondant aux spécificités des contenus : savoirs, savoir-faire, savoir-être, mais aussi savoir-devenir. (De Peretti, 1989, p. 1)

Concernant les élèves de la 2-GT7, les conditions qui ont présidé à la mise en place du dispositif des rôles ont été les suivantes :

- Les rôles n'étaient pas choisis par les élèves mais imposés par le professeur.
- Les rôles changeaient à chaque séance.
- Le rôle attribué à une ou un élève restait le même pendant toute la séance.

J'ai ainsi bâti un protocole s'articulant sur les cinq activités langagières requises par le CECRL selon 3 axes majeurs en y insérant un axe transversal et culturel sous les rubriques suivantes (cf. Annexe 1) :

- 1) Parler et comprendre (expression orale en continu en interaction, compréhension orale)
- 2) Écrire et comprendre (production écrite, compréhension écrite)
- 3) Lire et répéter (compétence phonologique).
- 4) Animer et illustrer (compétence transverse, compétence culturelle)

Une fois élaboré, j'ai présenté le dispositif en le projetant au tableau. Les élèves ont assez bien réagi quand je leur ai proposé sa mise en place chez « nous ». J'ai détaillé les rôles en explicitant la teneur de chacun : dire la date (*The Date Keeper*), poser trois questions sur le thème de la séance, le support traité lors de la séance ou encore, la trace écrite (*The Questioner*), être le correcteur en chef (*The Chief Corrector*) soit l'élève vers qui il fallait se tourner en priorité pour corriger les énoncés avant que tous les autres élèves ne soient chargés de le faire si d'aventure le *Chief Corrector* se trouvait dans l'impasse, l'élève qui notait le plan du cours sur son cahier, puis au tableau (*The Secretary*), celui ou celle qui prenait note au tableau des mots clés proposés par les élèves liés au thème de la séance, au support étudié lors de la séance ou à la trace écrite (*The Key Word Writer*). L'élève qui lisait le lexique (*The Lexicon Reader*), celui ou celle qui lisait les minis traces écrites ou la trace écrite finale (*The Lesson Reader*). Le rôle de l'élève qui scandait par un claquement des mains l'accentuation à respecter pour tous types d'énoncés tout au long de la séance (*The Beat Maker*), l'élève qui notait la citation du jour en anglais au tableau (parole de chanson, poème, proverbe) appelé *The Joker*, celui ou celle qui dessinait un croquis en lien avec la situation d'apprentissage au cœur de la séance ou du document oral ou écrit dédié (*The Illustrator*). Et enfin, le maître du temps (*The Time Keeper*), qui était en charge de signaler l'heure à la fin de chaque activité chronométrée et systématiquement, 10 minutes avant la fin de la séance dédiées à la copie de la trace écrite et/ou du lexique.

Il y a eu une séance complète dédiée à l'explicitation des modalités, notamment eu égard au fait que les rôles étaient imposés. Lou et Keira ont « négocié », rejointes par Joseph et Léon en anglais. Kevin a explicité en anglais ce que les élèves n'avaient pas bien compris, toujours soucieux de clarifier les consignes pour ses camarades de classe afin de mieux se les approprier. Là encore, la négociation faisait partie du dispositif et la liberté dans les échanges

m'ont indiqué que chacun.e. était prêt.e. à assumer les rôles qui leur seraient distribués. Le dispositif a été réajusté. En effet, à l'usage, la première version, s'est révélée par trop découpée en de multiples micro-tâches. Ainsi, une fois le dispositif arrêté et consolidé, la « mécanique » était rodée. Les élèves notaient le rôle du jour sur leur cahier et le jouait sans ne jamais rechigner, et à tout dire, plutôt avec plaisir. Ils se sont « pris au jeu ». Les rôles imposés se sont fait « jeux de rôles ». Les plus réservé.e.s des élèves ont scandé de leurs mains les énoncés, devenant référent.e.s phonologiques pour tous les élèves qui répétaient les mots ou les segments de phrases après elles et eux. J'ai constaté des progrès à mesure que la confiance en leur compétences s'affirmait. J'ai ainsi découvert la capacité de certain.e.s. élèves qui ne levaient que peu la main et qu'il fallait aller « chercher », à prendre note au tableau des mots clés avec méthodologie et compétence orthographique. Désormais libres de faire montre de leurs compétences « sous la contrainte », les élèves ont vu leur autonomie s'accroître et l'atmosphère de la classe a gagné en harmonie émaillée d'échanges « ping-pong ». Quant aux activités et aux tâches à mener à bien, ces dernières ont gagné en qualité au vu des contenus proposés par les élèves. Étant donné qu'ils avaient tou.te.s pratiqué au minimum deux à trois fois dans le mois, et des activités langagières, et des activités transverses, les élèves ont pu s'approprier une marge de liberté supérieure à celle dont ils disposaient avant à la mise en place du dispositif des rôles imposés. Quant à moi, en tant que professeur, je pouvais commencer à dire: « *“Class control” not really an issue—teacher and pupils working together, enjoying the experiences involved* » (Haydn, 2015, p. 10). Paradoxes et réalités, « c'est la contrainte qui suscite la liberté, disait Korczak » (Meirieu, 2015).

5. Les dispositifs « Règles, privations de libertés et rôles imposés » vus par les élèves.

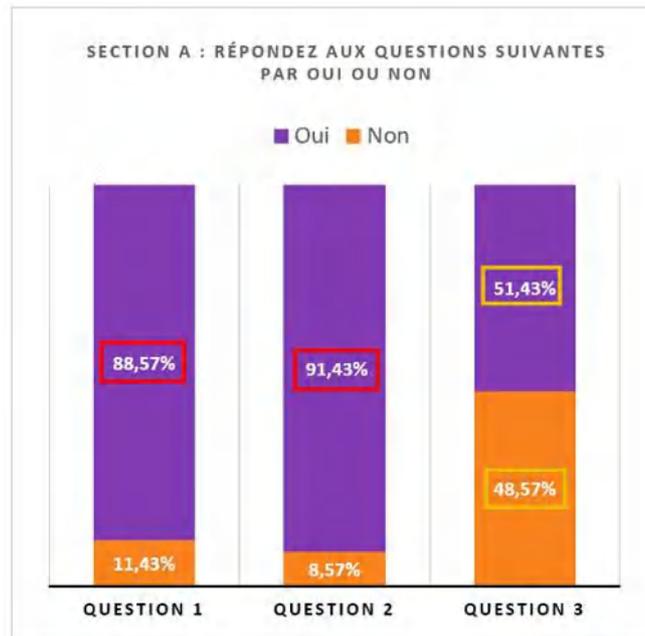
5.1. Recueil des données : les questionnaires

En date du 15 janvier 2021, soit la deuxième semaine après les congés de Noël, j'ai adressé sur l'Environnement Numérique de Travail (ENT), mis à disposition par l'établissement via l'application « sondage anonyme » des questionnaires dédiés aux dispositifs qui avaient été mis en place en classe (cf. Annexe 2). Les questionnaires ont été adressés aux seul.e.s élèves de la 2-GT7, classe faisant l'objet de mes observations. À ce stade, il s'agissait pour les élèves de prendre connaissance desdits questionnaires pour simple consultation en vue du recueil des données sous format papier prévu en classe lors de la séance du mardi 19 janvier 2021. Auparavant, j'avais pris soin d'expliquer ma démarche en classe comme étant une possibilité d'exprimer librement ce qu'ils pensaient des dispositifs mis

en place qui s'étaient tous articulés sur des contraintes, des privations des libertés, dont les rôles imposés à jouer en classe. À l'occasion de mon exposé, j'avais bien spécifié que la démarche s'inscrivait dans l'anonymat dans la mesure où les questionnaires étaient anonymes aussi bien sur l'ENT que lors de leur remplissage en classe. Ainsi, comme annoncé, le mardi 19 janvier, j'ai distribué lesdits questionnaires sous format papier lors de la séance en classe entière (cf. Annexe 3). Pour l'élaboration du questionnaire de type « enquête quantitative », je me suis appuyée sur une source fiable et facile à aborder. J'ai ainsi suivi les recommandations telles qu'édictées par l'Instance Régionale d'Éducation et de Promotion Santé (IREPS) et l'Observatoire Régional de la Santé (ORS) de la région Auvergne, Rhône-Alpes (Michel, Ridde, 2019, pp. 1-16) afin de recueillir des données quantifiables, réservant, par souci d'obtenir des « opinions » d'ordre davantage « qualitatif », une partie du questionnaire à des questions ouvertes. Ainsi, le jour J, les élèves ont rempli les questionnaires en prenant la précaution de ne pas indiquer leur nom. Dix minutes leur ont été accordées à la fin de l'heure pour ce faire. Ils ont ensuite déposé les questionnaires sur une table au fond de la salle, à l'envers, de manière à ce que n'apparaissent pas leur écriture et que leur anonymat soit parfaitement respecté.

5.2. Résultats.

Section A : Répondez aux questions suivantes par OUI ou NON.



Ecrivez OUI ou NON en face de chaque question (3 questions).

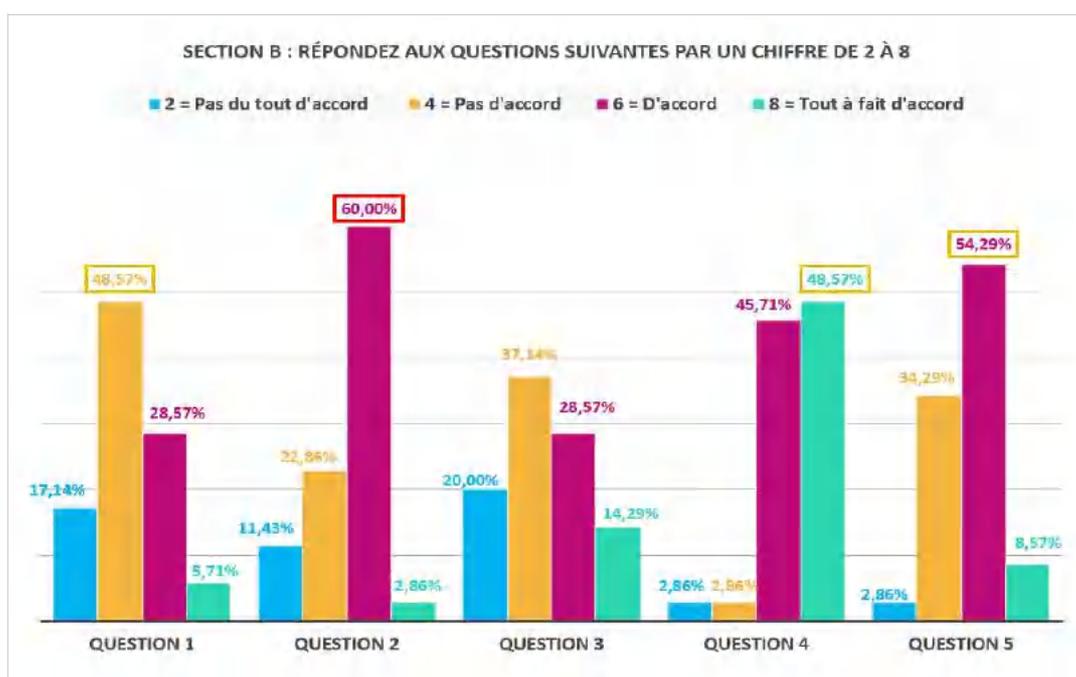
1. AIMEZ-VOUS ALLER EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? :
2. AIMEZ-VOUS ETRE DANS LA SALLE DE CLASSE DU COURS DE LANGUE (Salle 307) ? :
3. PENSEZ-VOUS QUE DES REGLES SOIENT NECESSAIRES EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? :

Codes couleurs :

Points de questionnement

Points de forte adhésion

Section B : Répondez aux questions suivantes par un chiffre de 2 à 8.



2- Pas du tout d'accord

4 - Pas d'accord

6- D'accord

8 - Tout à fait d'accord

Ecrivez le chiffre 2, **ou** 4 **ou** 6 **ou** 8 en face de chaque question (5 questions).

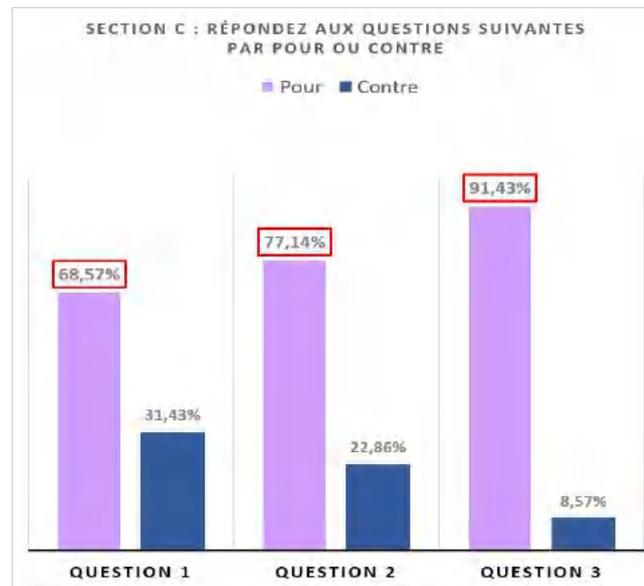
1. L'IMPOSITION D'UN PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE :
2. DES MODIFICATIONS DU PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) PENDANT L'ANNEE SCOLAIRE SONT JUSTIFIEES :
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE SE DEPLACER COMME ILS LE VEULENT DANS LA SALLE DE CLASSE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE :
4. DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES :
5. DES MOTS AUX PARENTS POUR LES INFORMER DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES :

Codes couleurs :

Points de questionnement

Points de forte adhésion

Section C : Répondez aux questions suivantes par POUR ou CONTRE.



Ecrivez POUR ou CONTRE en face de chaque question (3 questions).

1. L'IMPOSITION DE ROLES A JOUER EN CLASSE (*The Script, The Questioner, The Lexicon Repeater, The Beat maker, The Time Keeper...*) :
2. LA LIBERTE DES ELEVES DE CHOISIR LEURS ROLES (*The Script, The Questioner, the Lexicon repeater, The Beat Maker, The Time Keeper...*) :
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE PROGRESSER SUR LEURS « POINTS FAIBLES » (expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite, prononciation) PAR L'ATTRIBUTION DE ROLES IMPOSES (*The Script, The Questioner, The Lexicon Repeater, The Beat Maker, The Time Keeper...*) :

Codes couleurs :

Points de questionnement

Points de forte adhésion

Section D : Questions ouvertes.

Figure A : Opinions générales.

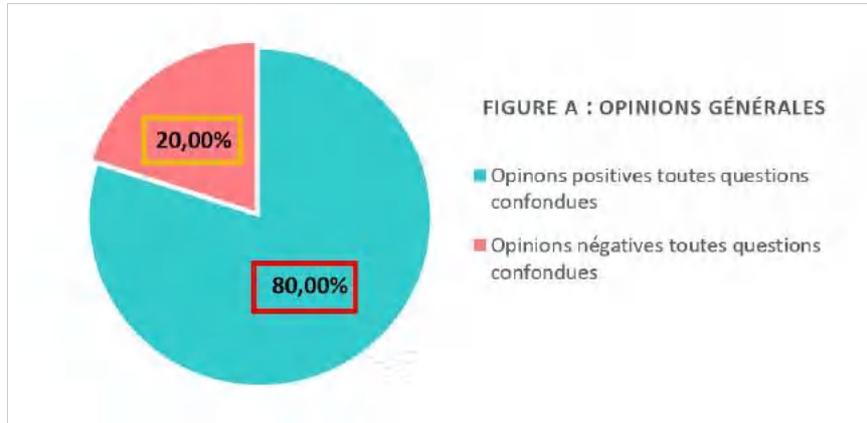
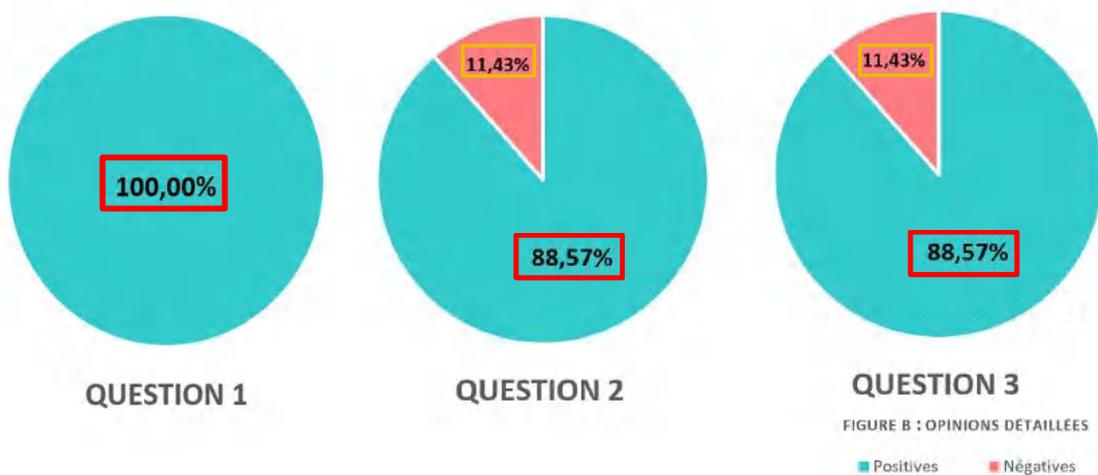


Figure B : Opinions détaillées.



Codes couleurs :

Points de questionnement

Points de forte adhésion

**D) DITES CE QUE VOUS PENSEZ (Justifiez votre réponse par une phrase minimum).
Écrivez une phrase minimum en-dessous de chaque question (3 questions).**

1 - Avez-vous pu travailler dans un climat de classe (anglais) propice aux apprentissages ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

2 - Voyez-vous une contradiction entre des règles à respecter en classe (plan de classe, carnet de liaison en bout de table) pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

3 - Voyez-vous une contradiction entre l'attribution de rôles imposés pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

5.3. Analyses et mises en regards.

Afin de croiser et mieux comprendre les réponses des élèves aux différentes questions des sections A, B, C ainsi que de la section D consistant en des questions ouvertes, j'ai procédé à des analyses et à des mises en regard qui tentent d'éclairer les cohérences et les contradictions que semblent receler les réponses aux dits questionnaires.

1) Concernant la section A. (cf. Annexe 3).

a) À la lumière des résultats à la question 1 de la section A, j'ai pu constater une adhésion massive quant au fait de se rendre avec plaisir en cours d'anglais exprimée à hauteur de 88,57%.

b) J'ai également pu constater, grâce aux réponses fournies à la question 2, une adhésion massive quant au fait de trouver du plaisir à être dans la salle dédiée au cours d'anglais (salle 307) exprimée à hauteur de 91,43%.

c) Ainsi, nous avons pu constater à une très légère majorité, soit 51,43% des élèves déclarant « nécessaires » les « règles » à observer en classe de langue, alors que 48,57% d'entre eux les considéraient comme n'étant pas nécessaires. Un différentiel de 2,86% soit un pourcentage correspondant à la réponse d'un.e élève est ainsi venu faire pencher la balance du côté du « OUI ».

Remarque :

- Les questions 1 et 2 de la section A étaient des préalables aux questions portant sur la notion de « règles » dans son acception générale. En effet, il s'est agi pour moi de tenter de montrer que les réponses fournies à la question 3 de la section A portaient sur les « règles » à observer en cours de langue et non sur la matière elle-même (anglais) ni sur la salle dans laquelle les cours se tenaient. Les questions 1 et 2 montrent un contraste clair entre une adhésion massive et une suspicion quasi immédiate à l'introduction du mot « règles » en question 3 de la section A. (cf. Annexe 4, Questionnaire A)

Analyse :

La question 3 de la section A met en lumière la réticence que suscite le terme « règles » parmi les élèves. Une réticence qui est infirmée par les réponses fournies aux sections suivantes. Les « règles en elles-mêmes », en effet, y sont alors plébiscitées en section B, largement favorisées en section C et assez globalement soutenues en section D.

2.1) Concernant la section B. (cf. Annexe 3).

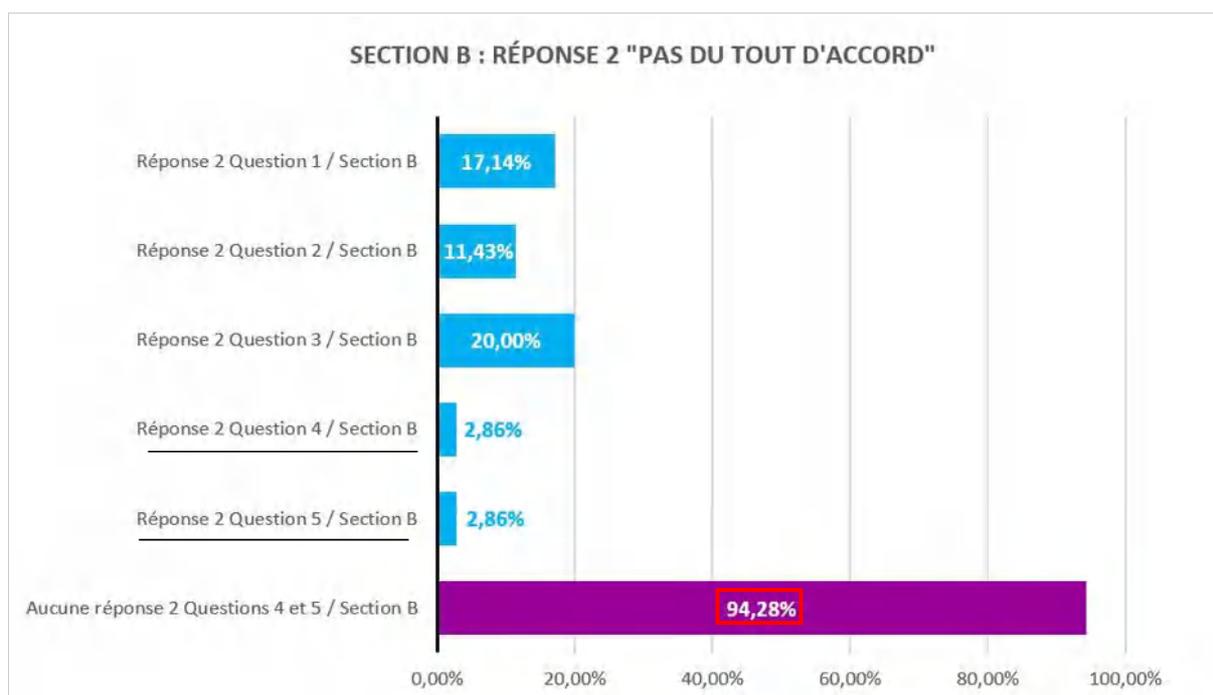
Section B : Répondez aux questions suivantes par un chiffre de 2 à 8.

2 - Pas du tout d'accord

4 - Pas d'accord

6- D'accord

8 - Tout à fait d'accord.



Ecrivez le chiffre 2, **ou 4** **ou 6** **ou 8** en face de chaque question (5 questions).

1. L'IMPOSITION D'UN PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE :
2. DES MODIFICATIONS DU PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) PENDANT L'ANNEE SCOLAIRE SONT JUSTIFIEES :
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE SE DEPLACER COMME ILS LE VEULENT DANS LA SALLE DE CLASSE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE :
4. DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES :
5. DES MOTS AUX PARENTS POUR LES INFORMER DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES :

Codes couleurs :

Points de questionnement

Points de forte adhésion

Calcul :	Réponse classée 2 (Q4+Q5) = 2,86 + 2,86 = 5,72% donc aucune réponse classée 2 = 100% - 5,72% = 94,28%
----------	--

a) À la lumière des réponses fournies aux questions 4 et 5 de la section B, il a pu être établi que 94,28% des 35 élèves interrogé.e.s n'ont formulé aucune réponse classée **2 (« Pas du tout d'accord »)** témoignant d'un désaccord total avec les principes de rappels à l'ordre de la part du professeur et d'inscriptions dans le carnet de liaison concernant des comportements non conformes pendant un cours.

b) À la lumière des réponses fournies, un.e. élève sur 35 - ce qui correspond au pourcentage de 2,86% - a formulé son désaccord total avec le principe de rappels à l'ordre de la part du professeur concernant des comportements non conformes pendant un cours.

c) À la lumière des réponses fournies, il a pu être établi qu'un.e. élève sur 35 (2,86%) a formulé son désaccord total avec le principe de mots dans le carnet de liaison concernant des comportements non conformes pendant un cours.

Remarque :

Afin analyser les réponses fournies, je me suis fixée pour indicateur les réponses classées 2 (« Pas du tout d'accord »), ces dernières témoignant un désaccord total avec les principes d'imposition d'un plan de classe, de rappels à l'ordre de la part du professeur et d'inscriptions dans le carnet de liaison adressés aux parents concernant des comportements non conformes pendant un cours.

En me fondant sur cet indicateur, il serait ainsi possible de déduire que les réponses fournies en section B indiquent une adhésion massive aux principes de « règles » et de « restrictions des libertés » appliqués aux dispositifs de rappels à l'ordre de la part du professeur concernant des comportements non conformes pendant un cours et de mots dans le carnet de liaison concernant lesdits comportements.

Analyse :

Comme indiqué précédemment, les « règles », qui avaient semblé susciter une immédiate défiance en section A, semblent être très majoritairement plébiscitées lorsqu'elles n'apparaissent plus sous ce vocable. En effet, déclinées dans leurs détails et répondant à une réalité vécue en classe, lesdites « règles » et « restrictions » sont très favorablement accueillies.

Je pourrais éventuellement en déduire que le terme « règles » est d'emblée mal perçu par les élèves mais également que la réalité du terrain, soit l'expérience vécue ensemble en classe

semble moins « repoussante » et plus appropriée que le terme de « règles » dans son acception générale.

Concernant la question 1 de la section B relative au plan de classe, il serait intéressant, de spécifier que les réponses classées 2 témoignant d'un désaccord total (« **Pas du tout d'accord** » = 17,14%) cumulées aux réponses classées 4 témoignant d'un simple désaccord (« **Pas d'accord** » = 48,57%) représentent 65,71% des réponses fournies. Ledit pourcentage, conforté par les éléments cités ci-dessus (cf. Remarque) semblerait pouvoir m'amener à déduire que les « règles » et les « restrictions des libertés » d'un ordre coercitif génèrent une adhésion plus massive que celles relatives à l'imposition d'un plan de classe. Ainsi, la réalité de terrain, soit l'expérience vécue ensemble, c'est à dire la vie de classe, en classe, représente la préoccupation principale des élèves.

2.2) Concernant la section B mise en regard avec la section C. **(cf. Annexe 3)**

Remarques :

a) À la lumière des réponses fournies, 94,28% des élèves interrogé.e.s ont exprimé un avis favorable à la mise en place de différents dispositifs de gestion de classe, en l'espèce :

- Des rappels à l'ordre du professeur concernant des comportements non conformes pendant un cours.
- Des mots adressés sur le carnet de liaison faisant acte des rappels à l'ordre du professeur concernant des comportements non conformes pendant un cours.

b) À la lumière des réponses fournies, il a pu être établi qu'un.e seul.e élève sur 35 (soit 2,86%), a formulé un désaccord total avec le principe de rappels à l'ordre de la part du professeur concernant des comportements non conformes pendant un cours.

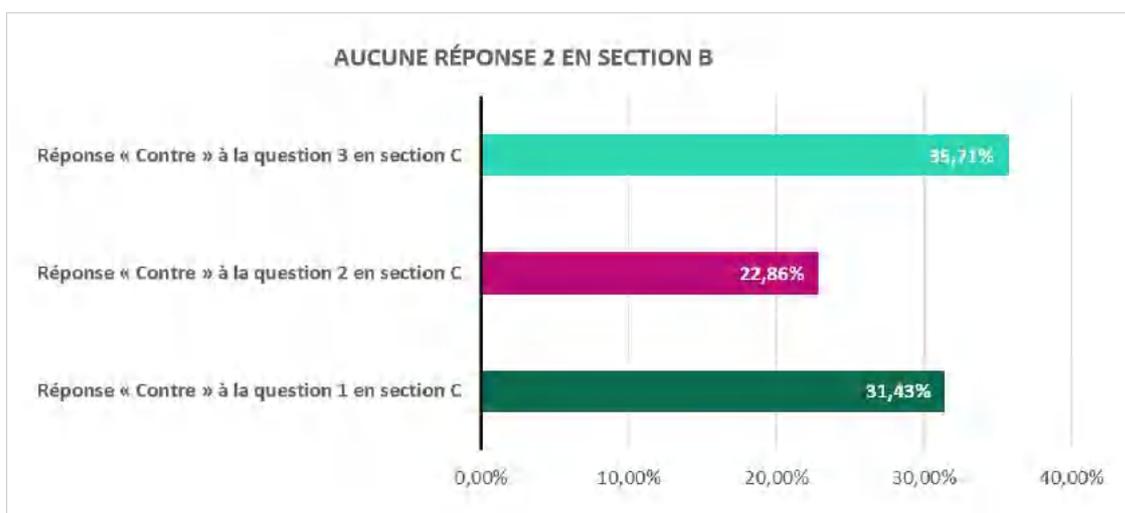
c) À la lumière des réponses fournies, il a pu être établi que l'élève, qui, sur 35 élèves (soit 2,86%), a formulé un désaccord total avec le principe de mots adressés sur le carnet de liaison aux parents faisant acte des rappels à l'ordre du professeur concernant des comportements non conformes pendant un cours a formulé une réponse « Contre » à la question 1 de la section C relative à l'imposition de rôles à jouer en classe. L'élève concerné.e. a par ailleurs répondu « Pour » aux questions 2 et 3 de la section C s'exprimant en faveur de la liberté des élèves à choisir leur rôle et à progresser sur leurs « points faibles » par l'attribution de rôles imposés.

Analyse :

- Je pourrais potentiellement voir une cohérence quant au fait que l'élève concerné.e réagisse par une adhésion systématique au mot « liberté » et par une opposition aussi systématique au terme « imposition » tel des « mot stimulus » qui induiraient des « réponses réflexes ». Une cohérence peut aussi se faire jour dans l'opposition émise quant au fait que les parents soient avertis de tels ou tels comportements non conformes en cours. La « liberté » semble ainsi ici être le point de convergence et de cohérence dans les réponses fournies par l'élève concerné.e.

– À cet égard, il est possible de constater que l'élève concerné.e. a répondu « D'accord » à la question relative aux rappels à l'ordre du professeur concernant des comportements non conformes pendant un cours. Il apparaît que ces rappels à l'ordre, tant qu'ils demeurent dans le cadre de la vie de la classe, en classe, et qu'ils ne sont pas notifiés aux parents soient acceptés.

3) Concernant la section C. (cf. Annexe 3)



C) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTE PAR POUR OU CONTRE :

Ecrivez POUR ou CONTRE en face de chaque question (3 questions).

1. L'IMPOSITION DE ROLES A JOUER EN CLASSE (*The Script, The Questioner, The Lexicon Repeater, The Beat maker, The Time Keeper...*) :
2. LA LIBERTE DES ELEVES DE CHOISIR LEURS ROLES (*The Script, The Questioner, the Lexicon repeater, The Beat Maker, The Time Keeper...*) :
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE PROGRESSER SUR LEURS « POINTS FAIBLES » (expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite, prononciation) PAR L'ATTRIBUTION DE ROLES IMPOSES (*The Script, The Questioner, The Lexicon Repeater, The Beat Maker, The Time Keeper...*) :

Remarques :

- À la lumière des réponses fournies, il a pu être établi qu'aucune « opposition massive », soit, au-delà de 50%, n'avait été exprimée concernant la mise en place d'un dispositif de rôles imposés à jouer en classe.

- J'ai pu constater que les avis exprimés étaient plus contrastés que ceux relatifs aux dispositifs de gestion de classe en section A (majoritairement favorables), en section B (opposition épiphénoménale) ou encore en section C (opposition épiphénoménale). En effet, 31,43 % des élèves se disent opposé.e.s au dispositif de rôles imposés.

- A contrario, peu d'élèves, soit 22,86% d'entre eux, se disent opposé.e.s au fait de pouvoir choisir leur rôle, allant dans le sens d'une adhésion à la notion de « liberté » (cf. Analyse de la question 3 de la section A)

Analyse :

- Il semblerait ainsi possible d'émettre l'hypothèse d'une facilité souhaitée par les élèves à hauteur de 77,14 % quant au fait de choisir leur rôle « imposé » à jouer afin d'opter pour celui qui leur convient le mieux, en d'autres termes, qui les renforcent dans leur « zone de confort linguistique »

- Une autre hypothèse pourrait se voir confirmée par les réponses fournies à hauteur de 64,29 % des élèves se disant « Pour » le fait de disposer de leur liberté de progresser sur leurs « points faibles » grâce aux rôles imposés à jouer en classe. Ainsi, il est perceptible, que, dans ce cadre imposé, la notion de liberté (cf. Analyse de la question 3 de la section A) semble être le point de convergence, de cohérence des réponses fournies par les élèves agissant tel un « mot stimulus » qui emporte globalement leur adhésion.

4) Concernant la section D. (cf. Annexe 3)

Les éléments d'analyse et les mises en regard exposés dans les « Analyses » de la section A et de la section B m'ont servi de repères en vue de traiter les réponses fournies par les élèves en section D.

En effet, s'agissant là de réponses à des questions ouvertes, ces données préalables permettent de mieux comprendre ces réponses, plus complexes à traiter. À cet effet, j'ai conçu une figure reflétant « les opinions générales » émergeant des réponses fournies aux questions ouvertes de la question D, toutes questions confondues, afin d'en permettre l'analyse (Figure A)

Remarques :

- Selon la figure A, on constate que 7 élèves, soit 20% de l'échantillon, ont formulé des opinions négatives et que 28 élèves, soit 80% de l'échantillon, ont formulé des opinions positives en réponse aux questions ouvertes soumises en section D du questionnaire.

- J'ai souhaité détailler les réponses question par question (Figure B). Ce faisant, j'ai souhaité refléter les opinions émises par toutes les élèves pour chacune des questions ouvertes soumises en section D. Cela m'a permis, par exemple, de voir qu'un.e seul.e et même élève avait fourni deux réponses négatives à deux questions différentes, générant ainsi un pourcentage de 11,43% présent par deux fois (Figure B), soit un pourcentage de 22,86% ($11,43\% \times 2$) excédant par la-même les 20% d'opinions négatives telles qu'indiquées en figure A. Nous tenions à attirer l'attention sur ce fait afin que les résultats ne soient ni faussés, ni sujets à caution.

Analyse :

Parmi les 4 élèves sur les 35 ayant vu une contradiction entre leur liberté d'apprentissage et les règles à respecter en classe, j'ai pu identifier une convergence de motifs regroupés en deux catégories principales :

a) Le plan de classe et la liberté d'apprentissage :

4 élèves sur un échantillon de 35 ont exprimé leur sentiment de contradiction entre le respect d'un plan de classe et leur liberté d'apprentissage pour des raisons variées :

- l'éventualité d'être placé.e à côté d'un.e élève avec laquelle ou lequel « on se sent mal à l'aise » ou que « l'on apprécie pas ». (cf. Annexe 5, Questionnaire B)

- une incompréhension face au fait qu'il ou elle soit souvent changé.e de place et se « retrouve au fond de la classe sans aucune raison ».

- une incompréhension concernant le maintien du plan de classe, considéré inutile au moment la mise en place d'un système de roulements en demi-jauges au vu de la situation sanitaire.

b) Les mots dans le carnet de liaison et la liberté d'apprentissage.

- Un.e seul.e élève (2,86%) a exprimé un sentiment de contradiction entre sa liberté d'apprentissage et des mots sur le carnet de liaison faisant acte des rappels à l'ordre du

professeur concernant des comportements non conformes pendant un cours au motif que « l'on ressent une pression ». (cf. Annexe 6, Questionnaire C)

- Parmi les 4 élèves (11,44%) sur les 35 élèves interrogé.e.s ayant émis une opinion négative en réponse à la question 3 de la section D sur l'attribution de rôles imposés et leur liberté d'apprentissage :

- Pour un de ces 4 élèves (2,86%), le motif invoqué était que « l'on aime pas » le rôle imposé, rendant, ainsi les élèves « moins investi.e.s ». Ce qui peut éventuellement confirmer l'idée de « confort linguistique » explicité en partie C (cf. Analyse de la partie C mise en regard avec la section B).
- Pour un de ces 4 élèves (2,86%), le motif invoqué est que certains rôles imposés sont plus « exigeants que d'autres », pouvant laisser penser qu'une concentration importante dédiée à un rôle en particulier pouvait les déconcentrer et les « décentrer » des activités conduites pendant la séance.

Remarque :

L'argument ici invoqué semble plus solide, voire plus pertinent que le premier, néanmoins, il est possible d'en déduire qu'il en revient tout de même à la même notion de « confort linguistique » (cf. Analyse de la partie C mise en regard avec la section B) dans la mesure où le rôle « confortable » demeure privilégié.

- Pour 2 de ces 4 élèves (5,72%), le motif invoqué consiste en ce que les élèves puissent être « libres de choisir le rôle qu'on veut ».
- L'un de ces élèves formule une proposition : les élèves pourraient choisir leur rôle mais pas plus de deux fois. (cf. Annexe 7, Questionnaire D)

Remarque :

La seconde réponse fournie est intéressante dans la mesure où elle suggère de ne pas maintenir de roulement systématique afin que les élèves, se sentant libres bien que contraint.e.s par un cadre précis, c'est à dire de se voir attribuer deux fois le même rôle mais pas davantage, puissent s'en trouver stimulé.es et tirer le meilleur parti de la nature polyvalente des rôles imposés.

5.4. Retour réflexif.

Si les données et les analyses qui ont pu découler du recueil des questionnaires se sont attardées, à dessein, sur les opinions « négatives » et les « oppositions » afin de ne pas dresser un tableau angélique d'une réalité complexe et paradoxale, il est à noter que l'adhésion des élèves aux dispositifs protéiformes qui ont été mis en place contraignant leurs libertés au cours de l'année a été remarquable. En effet, les questionnaires ont rendu compte, notamment dans la section réservée aux questions ouvertes, d'une compréhension en profondeur des limites imposées en classe pour mieux en dépasser le cadre et progresser dans leurs apprentissages. Des réponses claires et réfléchies concernant une contradiction potentielle entre « règles » (rappels à l'ordre, inscriptions dans le carnet de liaison) et liberté d'apprentissage ont ainsi été nombreuses : « Au contraire, les règles aident pour l'apprentissage », « je pense que c'est plutôt une bonne chose car cela nous permet de bien nous tenir », ou encore, « non ce ne sont pas des contradictions car elles empêchent les bavardages » ont pu être recensées. Des réponses mesurées, donc, à l'instar de la phrase : « plutôt une bonne chose », témoignant d'une appropriation des mesures prises, qui, bien que restrictives, répondent à des situations de classe méritant, selon la majorité des élèves, d'être prises en charge par un professeur « cadrant ». Concernant un climat de classe propice aux apprentissages, les élèves, se sont montrés.e.s, pour leur grande part tout aussi précis.e.s. Des énoncés comme : « Oui, car on participe et on progresse » (sic), « l'ambiance est bonne et le climat est propice au travail », ou, plus détaillé encore : « J'ai pu travailler dans un climat de classe propice aux apprentissages rapidement et facilement » ont été relevés. Cette remarque qualifiant la manière dont le climat a pu influencer sur les apprentissages de l'élève concerné.e témoigne d'une conscientisation des dispositifs comme étant lisibles, partagés et fructueux. Quant aux rôles imposés à jouer en classe et une éventuelle contradiction avec la liberté d'apprentissage qui pourrait être ressentie par les élèves, ils ont suscité des réponses telles que : « D'après moi l'imposition de rôles peut aider à faire progresser les élèves en difficultés » (sic), « Comme ça, chaque élève participe en classe » (sic). Il y a même eu une réponse témoignant d'une conceptualisation des « contours » du dispositif et de ses intentions : « Au contraire, cela permet de travailler les points faibles sans l'intervention des notes » (sic) (cf. Annexe 8, Questionnaire E). J'avoue avoir trouvé cette remarque d'une lucidité et d'une perspicacité saisissante. En effet, « déchargé.e.s » de toute évaluation chiffrée, contraint.e.s à des rôles imposés qui libèrent au point de les conduire à une progression ciblée des compétences, des savoirs et des connaissances, les élèves ont vu leur autonomie s'accroître.

L'objectif des divers dispositifs articulés sur les privations des libertés au service d'une autonomie accrue semblait donc avoir été atteint. J'ai même eu l'occasion, lors de la continuité pédagogique instaurée au mois d'avril, de me voir demandée par un élève lors d'une visioconférence : « *Who is the beat maker today?* ». Pour autant, il serait inexact de considérer qu'une résolution totale de l'équation « gestion de classe /approches actionnelle et communicative » a été obtenue par les dispositifs mis en place. En effet, les limites de mes observations et des données exposées dans le présent mémoire ne sauraient être ignorées. D'abord, parce que les questionnaires que j'ai élaboré ne sont pas le fruit d'une expertise de ma part en matière d'enquêtes. Ainsi, les données, si elles répondent à des questions qui méritaient d'être posées dans la cadre de l'illustration de ma problématique, n'en demeurent pas moins des réponses à des questions de non-expert. On pourrait y opposer le fait que la notion « d'expertise » ait été battue en brèche par Christian Puren (2019) à l'occasion de sa conférence sur le thème de la recherche en Didactique des Langues et Cultures (DLC) à Tlemcen, s'en référant lui-même à Huberman et Miles (1991) pour déclarer :

En ce qui concerne les sciences humaines, en effet, il n'existe pas de canons, règles de décision, algorithmes ou même d'heuristique reconnue en recherche qualitative permettant d'indiquer si les conclusions sont valables et les procédures solides.

Dont acte. Toutefois, il serait approprié, concernant le présent mémoire recherche-action d'ajouter un bémol à cette assertion. En effet, d'autres facteurs interviennent pour poser les limites de ma démarche. Premièrement, parce que ma démarche, à l'instar de toute enquête, correspond à des réponses fournies dans le cadre d'une situation donnée, ce, à un instant T. Deuxièmement, parce que le rapport professeur/élève, fondé, qu'on le veuille ou non, sur un lien de subordination, peut fausser les données. Je pourrais y objecter que le protocole que j'ai eu à cœur de « sécuriser » quant à l'anonymat des élèves, strictement respecté, a su éviter cette dérive. Aussi, pour être au plus proche du principe de réalité (Freud, 1911, p. 14-15), je pourrais avancer que même si les données recueillies méritent d'être remises en perspective, elles n'en demeurent pas moins le reflet de ce que les élèves ont souhaité répondre. La question était en somme : « La gestion de classe induisant des contraintes et des restrictions des libertés peut-elle être vecteur d'une autonomie accrue pour vous ? ». Les données recueillies, à défaut d'arrêter une résolution définitive de cette équation à résoudre, puisqu'elle est en perpétuelle reconfiguration, nous permettent néanmoins de conclure que lesdites inconnues (gestion de classe/approches actionnelle et communicative/autonomie) peuvent être repérées, remédiées, et ainsi, du moins partiellement, élucidées.

Conclusion

Les règles, les privations de libertés et les rôles imposés par la mise en œuvre des dispositifs qui ont émaillé l'année, et qui ont fait l'objet de données et de résultats, notamment concernant les rôles imposés, pouvant attester de leur mise en place, des opinions et des commentaires qu'ils ont générés (cf. pp. 21-33 du présent mémoire), se sont avérés être au service d'une autonomie accrue des élèves dans leurs apprentissages. Pourquoi une autonomie accrue ? Parce qu'ils se sont saisis de leur partie à jouer en classe recouvrant toutes les activités langagières (expression écrite, compréhension écrite, compréhension orale, expression orale en interaction et en continu) et en manipulant différentes compétences (linguistique, culturelle, pragmatique, socio-linguistique, méthodologique, citoyenne et transverse). Parce qu'ils ont pu se parler sans que je n'intervienne, parce que, comme un.e. des élèves l'a écrit dans une de ses réponses ouvertes : « on est calmes » (sic). Parce qu'ils ont pu se voir contraint.e.s d'être assis.es. à côté d'un.e. camarade encore inconnu.e. (d'autant qu'ils étaient en seconde) et apprendre à le ou la connaître. Comment ? En parlant. En français ? Il serait mentir que d'affirmer que la première pulsion des élèves ne les guide pas vers leur langue maternelle ou d'usage, d'où, d'ailleurs, le « tout-anglais » adopté par les professeurs comme principe modélisant des enseignements en classe de langue. Oui, en français, parfois, mais pas que. Aux rappels à l'ordre, et peu à peu, par goût, par compréhension de l'enjeu, par volonté de progresser, par constat des progrès quand l'inter-correction s'opérait, en anglais. Ainsi, sans opération du professeur, désormais plus re-médiateur que médiateur, plus accompagnant que pilote, plus chef d'orchestre que soliste, l'autonomie a pu s'emparer des élèves comme ils s'en sont emparés. Lesdits dispositifs qui ont conduit à cette amélioration du climat de la classe et des activités qui y ont été menées au cours de l'année ne sont pas des acquis sur lesquels il serait bon de se reposer. La perpétuelle reconfiguration des inconnues de l'équation des situations d'apprentissage et les rapports complexes qui président à la vie en classe, tant pour les élèves que pour le professeur, oblige à repenser, remettre en jeu, redéfinir, réajuster, réadapter, toujours et encore, la mise en place et en œuvre d'activités mais aussi de dispositifs spécifiquement dédiés à tel ou tel problème. Mais comment prendre le recul nécessaire d'une situation pour que cette dernière se présente comme un questionnement ? Ce n'est en effet qu'à cette condition que peuvent se mettre en place les outils théoriques destinés à être mis en œuvre. Sans questionnement, le problème se cristallise, il se noue et peut

entraîner les impasses dans lesquelles, par instants, les professeurs chevronnés, et les professeurs stagiaires d'autant, peuvent se sentir « bloqués ». La composition du présent mémoire a tenté d'en être l'illustration. D'un problème rencontré, en l'occurrence une gestion de classe à asseoir afin de conduire des activités communicatives en classe, a émergé une problématique, charriant ses paradoxes et ses réalités. Car, si à certains moments de l'année, la « question » fut totalement résolue, induisant par là-même un infléchissement des dispositifs dans leur stricte application, à d'autres moments de l'année, il a été nécessaire d'y revenir avec toute la rigueur requise. Mais ce qui fut marquant, c'est que ces va-et-vient, ces reconfigurations ne repartaient plus jamais du « degré 0 de l'attitude ». Une fois mis en place, les dispositifs n'ont jamais plus été « oubliés » par les élèves. Ils ont été assouplis, allégés, fluidifiés, mais dès qu'il fallait y avoir de nouveau recours, ils étaient là, ancrés, prêts à l'emploi. Les réalités savent dépasser les paradoxes puisqu'ils en sont constitutifs. Les élèves, semblent le savoir, le sentir. Avec humilité, face au groupe-classe, cet organisme vivant dont chacune des cellules sont chacun.e.s des élèves, j'ai appris à remettre en perspective mes gestes professionnels comme autant de gestes opératoires dont je devais comprendre le pourquoi et toujours, re-penser le comment. Pour avoir débuté ce mémoire recherche-action par une citation de Philippe Meirieu (2014) reprenant Janusz Korczak, je le citerai enfin pour éclairer ce qui aura motivé le cadrage de ma problématique et les dispositifs dédiés à sa résolution :

Le bonheur d'apprendre [est] le seul événement qui fait grandir un être : quand il accède à la compréhension du monde. La connaissance, alors ne l'alourdit plus, elle l'allège. Autant dire qu'elle le libère. C'est ce "face à face lumineux", cette flamme que l'enseignant lit dans le regard de son élève, qui motivent le professeur et alimente sa passion.

Références bibliographiques

1. Ouvrages

Freud, S. (1911). *Formulations sur les deux principes de l'advenir psychique* (Oeuvres complètes – vol. XI). PUF.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. ESF.

2. Articles dans une revue

De Peretti, A. (1989). Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite ? *Cahiers Pédagogiques*, (277), pp. 1.

3. Articles en ligne

Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1), 3-19. doi : [10.3917/ds.261.0003](https://doi.org/10.3917/ds.261.0003)

Bérard, E. (1991). L'approche communicative. Théories et pratiques. [Fichier PDF]. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/070/>

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. doi : [10.4000/educationdidactique.543](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543)

Haydn, T. (2015). Working to Improve Classroom Climate Using a Ten Point Scale and Focusing on the Development of the Classroom Management Skills of Individual Teachers. *Creative Education*, 06, (22), 2351-2360. doi : [10.4236/ce.2015.622241](https://doi.org/10.4236/ce.2015.622241)

Huard, V. (2009). L'élève difficile dans les représentations d'enseignants en formation continue. *Recherche & formation*, 60, 117-133. doi : [10.4000/rechercheformation.757](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.757)

Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé Auvergne-Rhône-Alpes, & Observatoire Régional de la Santé Auvergne-Rhône-Alpes. (2020, 9 janvier). L'évaluation en 7 étapes : Guide pratique pour l'évaluation des actions santé et social [Fichier PDF]. 1-52. <https://evaluation7etapes.fr/wp-content/uploads/2020/01/Guide-Eval-7-etapes-web.pdf>

Leblanc, S., & Sauvaire-Maltrana, C. (2019). Comprendre l'activité d'enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire. *Activites*, 16, (1), 1-10. doi : [10.4000/activites.3901](https://doi.org/10.4000/activites.3901)

Le Cunff, C., & Hugon, M. (2011). Interactions dans le groupe et apprentissages. *Presses universitaires de Paris Nanterre*, 178. doi : [10.4000/books.pupo.3178](https://doi.org/10.4000/books.pupo.3178)

Martineau, S., & Gauthier, C. (2007). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Articles*, 25, (3), 467-496. doi : [10.7202/032010ar](https://doi.org/10.7202/032010ar)

Mondada, L. (2009). La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (153), 25-40. doi : [10.3917/ela.153.0025](https://doi.org/10.3917/ela.153.0025)

Moussay, S., & Ria, L. (2014). Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ? *Revue française de pédagogie*, (189), 91-104. doi : [10.4000/rfp.4632](https://doi.org/10.4000/rfp.4632)

Puren, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (129), 121-126. doi : [10.3917/ela.129.0121](https://doi.org/10.3917/ela.129.0121)

Puren, C. (2018, août). L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée [Fichier PDF]. https://www.christianpuren.com/app/download/13609120527/PUREN_2018f_+Approche+communicative_actualit%C3%A9.pdf?t=1584030646

San Martin, J., & Veyrunes, P. (2014, 1 décembre). Organisation de l'espace et placement des élèves dans la classe : analyse de l'activité d'enseignantes | Transformations - Recherche en éducation et formation des adultes. [Fichier PDF]. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/3>

Vaughan, R. (2011, 22 juillet). « *There's an element of threat. . . Deep down, behaviour is our biggest fear* ». Times Educational Supplement. <https://www.tes.com/news/theres-element-threat-deep-down-behaviour-our-biggest-fear>

Vergnaud, G., & J, P. (1981). Jean Piaget : Quelques enseignements pour la didactique. *Revue française de pédagogie*, 57(1), 7-14. doi : [10.3406/rfp.1981.1739](https://doi.org/10.3406/rfp.1981.1739)

3. Sites internet

Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. (2020, mis à jour décembre). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-ecr>

Service Public. (2020, vérifié le 7 juillet). *Collège et lycée: règlement intérieur*. En ligne : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1409>

Formation des enseignants. (2013, 1 juillet). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

4. Vidéos

Philippe Meirieu, le plaisir d'apprendre. (2015, 23 mars). [Vidéo]. En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=Csjst2a54-0>

Postures et gestes professionnels du conseil en entretien de formation- Dominique BUCHETON. (2016, 24 mars). [Vidéo]. Ac-dijon-formation. En ligne : <http://paf.ac-dijon.fr/spip.php?article181>

Annexes

Annexe 1 : Dispositif Rôles imposés

DISPOSTIF ROLES IMPOSES Seconde GT 7 Systématique pendant deux semaines (du 04 au 18 janvier 2021)

Principe : 10 rôles imposés par le professeur à jouer par séance + 3 rôles « bonus » imposés par le professeur à jouer par séance.

A) PARLER ET COMPRENDRE : EOC, EOI/ CO.

Rôles :

1. The Date Keeper (Abbr. DK) : L'élève qui dit la date.
- 2 – The Questioner (Abbr. Quest.) : L'élève qui pose trois questions sur le support ou le thème de la séance.
- 3 - The Chief Corrector (Abbr. C. C.) : L'élève qui corrige les trois questions et l'ensemble des énoncés.

A savoir : Tous les élèves corrigent mais il ou elle est le, la premier.e. à qui ce rôle est destiné.

B) ECRIRE ET COMPRENDRE : (EE. CE)

Rôles :

- 1- The Secretary (Abbr Sec.) : L'élève qui note le plan de la séance de cours
- 2 - The Script (Abbr Script.) : L'élève qui note au tableau les éléments suivants .
 - a) Les trois questions du Questioner * (cf. Section EO/CO)
 - b) Les corrections du Chief Corrector * (cf. Section EO/CO)
- 3 - The Key Words Writer (Abbr. KWW) : L'élève qui note les mots clé au tableau comme épreuves pour composer les énoncés des mini traces écrites ou de la trace écrite finale.

C) LIRE ET REPETER : (Phonologie)

Rôles :

- 1- The Lexicon repeater (abbr. Lex.) : L'élève qui lit le lexique consigné au tableau.
- 2- The written Lesson reader (Abbr. WL Read.) : L'élève qui lit la trace

écrite

3- The Beat Maker (Abbr. BM #1) : L'élève qui marque des mains la scansion le lexique consigné au tableau

The Beat Maker (Abbr. BM #2) : L'élève qui marque des mains la scansion les énoncés des mini traces écrites ou de la trace écrite finale.

D) ANIMER ET ILLUSTRER :

Rôles :

1- The Joker (Abbr. The Joker) : L'élève qui écrit au tableau une citation, un proverbe, un mot d'esprit pour la séance.

2- The Illustrator (Abbr. The Illus) : L'élève qui fait un dessin pour illustrer le thème de la séance, le document étudié, la trace écrite

3- The Time Keeper (Abbr. TK) : L'élève qui signale les temps (10 minutes avant la fin du cours, récréation, temps accordé pour une tâche chronométrée etc..)

DISPOSITIF V2 ROLES IMPOSES

AJUSTEMENTS ET REVOCATIONS DE CERTAINS ROLES

APRES OBSERVATION A COMPTEUR DU 11 JANVIER

Après observation et mise en œuvre du dispositif, je me suis rendue compte, de concert avec les élèves cibles, soit, les élèves de la 2- GT 7, que les rôles étaient trop nombreux et par trop découpés en micro-rôles. Nous avons donc décidé de réajuster les rôles en mutualisant certains au 11 janvier 2021.

Principe : 8 rôles imposés par le professeur à jouer par séance + 1 rôles « bonus » imposé par le professeur à jouer par séance.

A) PARLER ET COMPRENDRE : EOC, EOI/ CO

Rôles :

- 1 - The Date Keeper (Abbr. DK) : L'élève qui dit la date.
- 2 - The Questioner (Abbr. Quest.) : L'élève qui pose trois questions sur le support de la séance.
- 3 - The Chief Corrector (Abbr. C.C.) : L'élève qui corrige tous les éléments langagiers au cours de la séance.

A savoir : Tous les élèves corrigent mais il ou elle est le, la premier.e. à qui ce rôle est destiné.

B) ECRIRE ET COMPRENDRE (EE. CE)

Rôles :

- 1 - The Secretary (Abbr Sec.) L'élève qui note le plan de la séance de cours
- 2 - The key Words Writer (Abbr. KWW) : L'élève qui note les mots clé au tableau comme épreuves pour composer les énoncés des mini traces écrites ou de la trace écrite finale.
- 3- The Lexicon Manager (Abbr. Lex.) : L'élève qui est en charge de tout ce qui concerne le lexique et sa consignation. (Pronote, chat, cahier, tableau).

A savoir : Cela a induit la révocation du rôle de « Lexicon repeater »)

- 4 - The Written Lesson Manager (Abbr. « The Lesson Manager ») : L'élève en charge de noter la trace écrite afin de venir la dicter à mon bureau en fin de séance en vue de la consigner pour toutes et tous sur Pronote.

C) LIRE ET REPETER (Phonologie)

1. The Beat Maker #1(Abbr. BM 1) : L'élève qui marque des mains la scansion du lexique et de la trace écrite.
- 2- The Beat Maker #2 (Abbr. BM 2) : L'élève qui marque des mains la scansion du lexique et de la trace écrite en alternance avec le BM 1.

A savoir : Cela a induit la révocation des rôles de « The Lexicon Repeater » et de « The Written Lesson Reader » qui se sont avérés être trop détaillés et trop complexes à assimiler par les élèves.

D) ANIMER ET ILLUSTRER :

Rôles :

1- The Time Keeper (Abbr. TK) : L'élève qui signale les temps (10 minutes avant la fin du cours, récréation, temps accordé pour une tâche chronométrée etc..)

A savoir : Renforcement et pérennisation de ce rôle.

2- The Joker (Abbr. The Joker) : L'élève qui écrit au tableau une citation, un proverbe, un mot d'esprit pour la séance.

A savoir : Rôle suggéré par le professeur mais pas imposé.

3- The Illustrator (Abbr. The Illus.) : L'élève qui fait un dessin pour illustrer le thème de la séance, le document étudié, la trace écrite

A savoir : Rôle peu utilisé mais non révoqué.

Annexe 2 : Questionnaire envoi via l'Environnement Numérique de Travail

The screenshot displays the PRONOTE web interface for a teacher at the Lycée Technologique Diderot. The page is titled 'Espace Professeurs - Mme BENISTI SOPHIE YAEL JUL'. The navigation menu includes 'Mes données', 'Outils pédagogiques', 'Cahier de textes', 'Notes', 'Bulletins', 'Compétences', 'Résultats', 'Vie scolaire', 'Stage', 'Rencontres Parents/Profs', and 'Emploi du temps'. The 'Communication' section is active, showing 'Informations & sondages' with 4 items, 'Discussions' with 3 items, and 'Listes de diffusion'. The 'Informations & sondages' section is further divided into 'Réception', 'Diffusion', and 'Divers'. The main content area shows a questionnaire titled 'Questionnaire Anglais' (Divers) with the following details:

- Destinataires: 2-GT7 Elèves
- Statut: Publié (du 15/01/2021 au 22/01/2021)
- Buttons: 'Editer', 'Voir les réponses'

The questionnaire text is as follows:

QUESTIONNAIRE

A) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR OUI OU NON

Ecrivez **OUI** ou **NON** en face de chaque question (3 questions).

1. AIMEZ-VOUS ALLER EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? :
2. AIMEZ-VOUS ETRE DANS LA SALLE DE CLASSE DU COURS DE LANGUE (Salle 307) ? :
3. PENSEZ-VOUS QUE DES REGLES SOIENT NECESSAIRES EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? :

B) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR UN CHIFFRES DE 2 A 5.

The footer contains 'Mentions légales', 'Tout savoir sur PRONOTE' (Tutoriels, forum, bibliothèque des QCM, etc.), and 'Accéder à l'aide en ligne'.

Annexe 3 : Questionnaire papier

QUESTIONNAIRE /

A) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR OUI OU NON

Ecrivez OUI ou NON en face de chaque question (3 questions).

1. AIMEZ-VOUS ALLER EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? :
2. AIMEZ-VOUS ETRE DANS LA SALLE DE CLASSE DU COURS DE LANGUE (Salle 307) ? :
3. PENSEZ-VOUS QUE DES REGLES SOIENT NECESSAIRES EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? :

B) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR UN CHIFFRES DE 2 A 8.

2 - PAS DU TOUT D'ACCORD.

4 - PAS D'ACCORD.

6 - D'ACCORD.

8 - TOUT A FAIT D'ACCORD.

Ecrivez le chiffre 2, **ou** 4 **ou** 6 **ou** 8 en face de chaque question (5 questions).

1. L'IMPOSITION D'UN PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE :
2. DES MODIFICATIONS DU PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) PENDANT L'ANNEE SCOLAIRE SONT JUSTIFIEES :
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE SE DEPLACER COMME ILS LE VEULENT DANS LA SALLE DE CLASSE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE :
4. DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES :
5. DES MOTS AUX PARENTS POUR LES INFORMER DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES :

C) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTE PAR POUR OU CONTRE :

Ecrivez POUR ou CONTRE en face de chaque question (3 questions).

1. L'IMPOSITION DE ROLES A JOUER EN CLASSE (*The Script, The Questioner, The Lexicon Repeater, The Beat maker, The Time Keeper...*) :
2. LA LIBERTE DES ELEVES DE CHOISIR LEURS ROLES (*The Script, The Questioner, the Lexicon repeater, The Beat Maker, The Time Keeper...*) :
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE PROGRESSER SUR LEURS « POINTS FAIBLES » (expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite, prononciation) PAR L'ATTRIBUTION DE ROLES IMPOSES (*The Script, The Questioner, The Lexicon Repeater, The Beat Maker, The Time Keeper...*) :

D) DITES CE QUE VOUS PENSEZ (Justifiez votre réponse par une phrase minimum).
Ecrivez une phrase minimum en-dessous de chaque question (3 questions).

1 - Avez-vous pu travailler dans un climat de classe (anglais) propice aux apprentissages ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

2 - Voyez-vous une contradiction entre des règles à respecter en classe (plan de classe, carnet de liaison en bout de table) pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

3 - Voyez-vous une contradiction entre l'attribution de rôles imposés pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Annexe 4 : Questionnaire A

QUESTIONNAIRE

A) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR OUI OU NON

1. AIMEZ-VOUS ALLER CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? OUI
2. AIMEZ-VOUS ETRE DANS LA SALLE DE CLASSE DU COURS DE LANGUE (Salle 307) ? OUI
3. PENSEZ-VOUS QUE DES REGLES SOIENT NECESSAIRES EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? NON

B) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR UN CHIFFRES DE 2 A 8.

- 2 - PAS DU TOUT D'ACCORD.
- 4 - PAS D'ACCORD.
- 6 - D'ACCORD.
- 8 - TOUT A FAIT D'ACCORD.

1. L'IMPOSITION D'UN PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIE : 6
2. DES MODIFICATIONS DU PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) PENDANT L'ANNEE SONT JUSTIFIEES : 6
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE SE DEPLACER COMME ILS LE VEULENT DANS LA SALLE DE CLASSE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE : 6
4. DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES : 6
5. DES MOTS AUX PARENTS POUR LES INFORMER DES RAPPELS A L'ORDRE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES : 4

C) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTE PAR POUR OU CONTRE :

1. L'IMPOSITION DE ROLES A JOUER EN CLASSE (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper...*) : POUR
2. LA LIBERTE DES ELEVES DE CHOISIR LEURS ROLES (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper...*) : POUR
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE PROGRESSER SUR LEURS « POINTS FAIBLES » (expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite, prononciation) PAR L'ATTRIBUTION DE ROLES IMPOSES (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper... ?*) : POUR

D) DITES CE QUE VOUS PENSEZ (Justifiez votre réponse par une phrase minimum).

1 - Avez-vous pu travailler dans un climat de classe (anglais) propice aux apprentissages ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Oui, j'ai pu plutôt bien travailler.

2 - Voyez-vous une contradiction entre des règles à respecter en classe (plan de classe, carnet de liaison en bout de table) pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Non, les règles sont à respecter.

3 - Voyez-vous une contradiction entre l'attribution de rôles imposés pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

L'attribution de rôles est une très bonne chose afin de progresser à l'oral et à l'écrit.

Annexe 5 : Questionnaire B

QUESTIONNAIRE

A) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR OUI OU NON

1. AIMEZ-VOUS ALLER CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ?
OUI
2. AIMEZ-VOUS ETRE DANS LA SALLE DE CLASSE DU COURS DE LANGUE (Salle 307) ? OUI
3. PENSEZ-VOUS QUE DES REGLES SOIENT NECESSAIRES EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? NON

B) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR UN CHIFFRES DE 2 A 8.

- 2 - PAS DU TOUT D'ACCORD.
- 4 - PAS D'ACCORD.
- 6 - D'ACCORD.
- 8 - TOUT A FAIT D'ACCORD.

1. L'IMPOSITION D'UN PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIE : 2
2. DES MODIFICATIONS DU PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) PENDANT L'ANNEE SONT JUSTIFIEES : 4
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE SE DEPLACER COMME ILS LE VEULENT DANS LA SALLE DE CLASSE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE : 6
4. DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES : 6
5. DES MOTS AUX PARENTS POUR LES INFORMER DES RAPPELS A L'ORDRE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES : 6

C) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTE PAR POUR OU CONTRE :

1. L'IMPOSITION DE ROLES A JOUER EN CLASSE (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper...*) : POUR
2. LA LIBERTE DES ELEVES DE CHOISIR LEURS ROLES (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper...*) : POUR
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE PROGRESSER SUR LEURS « POINTS FAIBLES » (expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite, prononciation) PAR L'ATTRIBUTION DE ROLES IMPOSES (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper... ?*) : POUR

D) DITES CE QUE VOUS PENSEZ (Justifiez votre réponse par une phrase minimum).

1 - Avez-vous pu travailler dans un climat de classe (anglais) propice aux apprentissages ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Oui j'ai pu travailler dans un climat de classe bien car l'ambiance est bonne et c'est intéressant.

2 - Voyez-vous une contradiction entre des règles à respecter en classe (plan de classe, carnet de liaison en bout de table) pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Pour les carnets de liaison non mais les plans de classes donnent moins envie de travailler et de participer car on est pas forcément à côté de quelqu'un qu'on apprécie.

3 - Voyez-vous une contradiction entre l'attribution de rôles imposés pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Non je ne vois pas de contradiction si les élèves passent par tous les rôles en changeant à chaque séances.

Annexe 6 : Questionnaire C

QUESTIONNAIRE

A) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR OUI OU NON

1. AIMEZ-VOUS ALLER CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? **OUI**
2. AIMEZ-VOUS ETRE DANS LA SALLE DE CLASSE DU COURS DE LANGUE (Salle 001 307) ?
3. PENSEZ-VOUS QUE DES REGLES SOIENT NECESSAIRES EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? **NON**

B) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR UN CHIFFRES DE 2 A 8.

- 2 - PAS DU TOUT D'ACCORD.
- 4 - PAS D'ACCORD.
- 6 - D'ACCORD.
- 8 - TOUT A FAIT D'ACCORD.

1. L'IMPOSITION D'UN PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIE : **4**
2. DES MODIFICATIONS DU PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) PENDANT L'ANNEE SONT JUSTIFIEES : **5**
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE SE DEPLACER COMME ILS LE VEULENT DANS LA SALLE DE CLASSE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE : **4**
4. DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES : **6**
5. DES MOTS AUX PARENTS POUR LES INFORMER DES RAPPELS A L'ORDRE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES : **6**

C) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTE PAR POUR OU CONTRE :

1. L'IMPOSITION DE ROLES A JOUER EN CLASSE (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper...*) : **Contre**
2. LA LIBERTE DES ELEVES DE CHOISIR LEURS ROLES (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper...*) : **Pour**
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE PROGRESSER SUR LEURS « POINTS FAIBLES » (expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite, prononciation) PAR L'ATTRIBUTION DE ROLES IMPOSES (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper... ?*) : **Pour**

D) DITES CE QUE VOUS PENSEZ (Justifiez votre réponse par une phrase minimum).

1 - Avez-vous pu travailler dans un climat de classe (anglais) propice aux apprentissages ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Oui car la professeur nous fait participer

2 - Voyez-vous une contradiction entre des règles à respecter en classe (plan de classe, carnet de liaison en bout de table) pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Un peu puisque on essaie comme une pression.

3 - Voyez-vous une contradiction entre l'attribution de rôles imposés pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Non je ne vois pas de contradiction

Annexe 7 : Questionnaire D

QUESTIONNAIRE

A) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR OUI OU NON

1. AIMEZ-VOUS ALLER CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ?
Oui
2. AIMEZ-VOUS ETRE DANS LA SALLE DE CLASSE DU COURS DE LANGUE (Salle 307) ?
Oui
3. PENSEZ-VOUS QUE DES REGLES SOIENT NECESSAIRES EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ?
Non

B) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR UN CHIFFRES DE 2 A 8.

- 2 - PAS DU TOUT D'ACCORD.
- 4 - PAS D'ACCORD.
- 6 - D'ACCORD.
- 8 - TOUT A FAIT D'ACCORD.

1. L'IMPOSITION D'UN PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIE : 2
2. DES MODIFICATIONS DU PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) PENDANT L'ANNEE SONT JUSTIFIEES : 2
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE SE DEPLACER COMME ILS LE VEULENT DANS LA SALLE DE CLASSE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE : 4
4. DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES : 6
5. DES MOTS AUX PARENTS POUR LES INFORMER DES RAPPELS A L'ORDRE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES : 6

C) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTE PAR POUR OU CONTRE :

1. L'IMPOSITION DE ROLES A JOUER EN CLASSE (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper...*) :
Contre
2. LA LIBERTE DES ELEVES DE CHOISIR LEURS ROLES (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper...*) :
Pour
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE PROGRESSER SUR LEURS « POINTS FAIBLES » (expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite, prononciation) PAR L'ATTRIBUTION DE ROLES IMPOSES (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper... ?*) :
Contre

D) DITES CE QUE VOUS PENSEZ (Justifiez votre réponse par une phrase minimum).

1 - Avez-vous pu travailler dans un climat de classe (anglais) propice aux apprentissages ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Pas vraiment parce qu'il y a souvent
des problèmes avec les visio. Autrement : - La qualité de
la coméd.,
- La qualité de
l'audio.

2 - Voyez-vous une contradiction entre des règles à respecter en classe (plan de classe, carnet de liaison en bout de table) pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Je pense que le plan de classe n'a pas
forcément ~~nécessaire~~ nécessaire état dans qu'on
est en visio et en présentielle et que la classe
est diminué par 2.

3 - Voyez-vous une contradiction entre l'attribution de rôles imposés pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Je pense que on devrait pouvoir choisir
ses rôles. On ne peut bien évidemment pas prendre
je fais la même rôle mais cela serait je
pense, plus stimulant pour l'ensemble des élèves

Annexe 8 : Questionnaire E

QUESTIONNAIRE

A) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR OUI OU NON

1. AIMEZ-VOUS ALLER CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ?
Oui j'aime aller en classe
2. AIMEZ-VOUS ETRE DANS LA SALLE DE CLASSE DU COURS DE LANGUE (Salle 307) ? *Oui*
3. PENSEZ-VOUS QUE DES REGLES SOIENT NECESSAIRES EN CLASSE POUR LE COURS DE LANGUE (anglais) ? *NON*

B) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR UN CHIFFRES DE 2 A 8.

- 2 - PAS DU TOUT D'ACCORD.
- 4 - PAS D'ACCORD.
- 6 - D'ACCORD.
- 8 - TOUT A FAIT D'ACCORD.

1. L'IMPOSITION D'UN PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIE : *6*
2. DES MODIFICATIONS DU PLAN DE CLASSE EN COURS DE LANGUE (anglais) PENDANT L'ANNEE SONT JUSTIFIEES : *2*
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE SE DEPLACER COMME ILS LE VEULENT DANS LA SALLE DE CLASSE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) EST JUSTIFIEE : *6/4*
4. DES RAPPELS A L'ORDRE PAR LE PROFESSEUR PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES : *6*
5. DES MOTS AUX PARENTS POUR LES INFORMER DES RAPPELS A L'ORDRE PENDANT UN COURS DE LANGUE (anglais) SONT JUSTIFIES : *6/4*

C) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTE PAR POUR OU CONTRE :

1. L'IMPOSITION DE ROLES A JOUER EN CLASSE (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper...*): *dépend du rôle (me dérange pas). POUR*
2. LA LIBERTE DES ELEVES DE CHOISIR LEURS ROLES (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper...*): *POUR / CONTRE*
3. LA LIBERTE DES ELEVES DE PROGRESSER SUR LEURS « POINTS FAIBLES » (*expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite, prononciation*) PAR L'ATTRIBUTION DE ROLES IMPOSES (*the script, the questionner, the Lexicon repeater, the beat maker, The Time Keeper... ?*): *POUR*

D) DITES CE QUE VOUS PENSEZ (Justifiez votre réponse par une phrase minimum).

1 - Avez-vous pu travailler dans un climat de classe (anglais) propice aux apprentissages ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Difficile de suivre le cours d'anglais à distance.

2 - Voyez-vous une contradiction entre des règles à respecter en classe (plan de classe, carnet de liaison en bout de table) pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Cela fait partie des règles de vie au lycée.

3 - Voyez-vous une contradiction entre l'attribution de rôles imposés pendant les cours de langue (anglais) et votre liberté d'apprentissage en tant qu'élève ? Justifiez votre réponse en une phrase minimum.

Au contraire cela permet de travailler les points faibles sans d'intervention de notes.