



**HAL**  
open science

# Coopération et interaction en langue cible : comment le travail de groupe peut-il permettre une meilleure gestion de l'hétérogénéité en classe de langue ?

Alexandra Legore

## ► To cite this version:

Alexandra Legore. Coopération et interaction en langue cible : comment le travail de groupe peut-il permettre une meilleure gestion de l'hétérogénéité en classe de langue ?. Education. 2021. dumas-03334101

**HAL Id: dumas-03334101**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03334101>**

Submitted on 3 Sep 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 2<sup>nd</sup> degré – parcours « anglais »**

**2<sup>ème</sup> année**

# **Coopération et interaction en langue cible : comment le travail de groupe peut-il permettre une meilleure gestion de l'hétérogénéité en classe de langue ?**

**Mots Clefs : coopération, travail de groupe, interaction, anglais, classe de langue,  
hétérogénéité**

**Présenté par : Alexandra Legore**

**Encadré par : Cédric Sarré**

## **Remerciements**

Je tiens à remercier chaleureusement ma tutrice Vanessa Galatrie pour son soutien sans faille et ses précieux conseils qui m'ont permis d'avancer et de progresser tout au long de cette année de stage.

Mes remerciements à monsieur Cédric Sarré, mon directeur de mémoire, et à madame Valérie Masson, ma formatrice à l'INSPE, pour leurs conseils et leur accompagnement tant pour la rédaction de ce mémoire que pour la réussite de cette année.

Je remercie également les membres de ma famille pour leur présence. Merci à Loris.

Un grand merci à mes élèves de première 104 qui ont accepté de participer à mes expérimentations et ont été d'une grande aide pour la réalisation de ce travail de recherche.

Enfin, je souhaite remercier mes collègues stagiaires et amies, Stella, Chloé et Sophie, pour leur aide précieuse et leur éternel soutien.

## SOMMAIRE

<b>1. Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Partie 1 – Présentation du terrain et constat.....</b>	<b>2</b>
2.1. Carte d'identité de l'établissement .....	2
2.2. Partenariats et engagements.....	2
2.3. Les langues vivantes au cœur du projet de l'établissement.....	3
2.4. Le profil de la classe 104.....	3
2.5. La situation à l'origine du projet de recherche .....	4
<b>3. Partie 2 – Définitions des notions et pistes théoriques.....</b>	<b>6</b>
3.1. Interaction en classe de langue : communication entre élèves et avec le professeur.....	6
3.2. La gestion de l'hétérogénéité : comment enseigner à des profils d'élèves différents ?.....	8
3.3. Coopérer pour mieux comprendre et mieux apprendre : de l'individu au groupe ....	11
<b>4. Partie 3 – Expérimentations et retours sur la pratique.....</b>	<b>16</b>
4.1. Mise en place des expérimentations .....	16
4.2. Attribution des rôles : entraide et coopération.....	17
4.2.1. Phases de travail .....	17
4.2.2. Entraide au sein des groupes .....	18
4.2.3. Attribution des rôles .....	19
4.3. La communication entre pairs .....	20
4.3.1. Langues utilisées par les élèves.....	21
4.3.2. Langues utilisées au sein des groupes .....	22
4.3.3. Emplois du français au sein des groupes.....	24
4.4. La communication enseignant-élèves.....	26
4.4.1. Échanges enseignant - groupes.....	27
4.4.2. <i>Emergency cards</i> .....	27
4.5. L'individu et le groupe .....	28
4.6. Bilan des résultats et pistes d'actions .....	30
<b>5. Conclusion .....</b>	<b>32</b>
<b>6. Références bibliographiques.....</b>	<b>33</b>

<b>7. Annexes</b> .....	<b>35</b>
7.1. Annexe 1 : fiche de renseignement élève distribuée à la rentrée de septembre .....	35
7.2. Annexe 2 : cartes détaillant les rôles attribués aux élèves.....	36
7.3. Annexe 3 : sondage effectué avant les expérimentations .....	37
7.4. Annexe 4 : fiche de groupe.....	39
7.5. Annexe 5 : fiche individuelle.....	39
7.6. Annexe 6 : sondage effectué après les expérimentations .....	40

## 1. Introduction

Tiraillée entre l'envie de poursuivre des études scientifiques et ma passion pour l'apprentissage des langues étrangères, c'est au cours de mon année de Première que mon choix s'est finalement porté sur un parcours explorant le monde anglophone. J'ai ensuite tout naturellement décidé de me diriger vers l'enseignement, un domaine qui se renouvelle sans cesse et qui nécessite à la fois de l'engagement, de la bienveillance et une envie de transmettre au quotidien.

Cette première année n'aura pas été de tout repos. En septembre, je découvrais mon nouvel établissement, le lycée Georges Brassens à Paris, dans lequel j'allais enseigner pour la première fois et apprendre auprès de mes nouveaux collègues à faire vivre un cours de langue en portant un masque. J'ai immédiatement pris en charge quatre classes : deux classes de Seconde et deux classes de Première.

Après plusieurs mois sans mettre les pieds dans une salle de cours, les élèves redécouvraient l'école dans un contexte bien particulier. Notre mission en tant qu'enseignants était de leur redonner le goût d'apprendre tout en palliant les difficultés accrues dues à une longue période loin des salles de classe. Dans les groupes placés sous ma responsabilité, j'ai rapidement remarqué une différence de niveau importante entre les élèves. Cette hétérogénéité, il fallait en faire une force. Les élèves devaient apprendre à travailler ensemble et à s'entraider. Cet esprit de coopération, j'ai souhaité le développer plus particulièrement au sein d'une de mes classes de Première, dans laquelle l'effectif important s'accompagnait de grandes différences de niveau en anglais. J'ai décidé d'utiliser le travail en groupe comme un moyen de favoriser l'interaction en langue cible entre les élèves.

Dans un premier temps, nous présenterons l'établissement, le contexte dans lequel le stage s'est déroulé et les problématiques nées au cours de cette première année d'enseignement. Une approche plus théorique sera abordée en seconde partie, dans laquelle les notions importantes seront définies à travers des écrits didactiques. Enfin, la troisième partie de ce mémoire présentera les expérimentations mises en place au cours de ce stage ; les résultats seront analysés afin de proposer des pistes d'action possibles.

## **2. Partie 1 – Présentation du terrain et constat**

### **2.1. Carte d'identité de l'établissement**

L'établissement dans lequel j'ai été affectée est le lycée général George Brassens, situé dans le 19<sup>ème</sup> arrondissement de Paris. Anciennement Cité scolaire, le lycée partage ses locaux avec une école élémentaire et compte une quinzaine de salles de classe. Parmi les infrastructures, on trouve notamment une salle informatique, un CDI équipé d'ordinateurs, mais également un studio de danse. Il s'agit d'un lycée particulier qui accueille environ 350 élèves, uniquement en double cursus scolaire et artistique. Ces élèves sont recrutés sur dossier et ont des profils, des niveaux académiques et des projets d'avenir bien différents. Les horaires des cours sont aménagés pour que les élèves puissent suivre des cours de musique, de danse ou de sport. Les élèves sont donc au lycée le matin ou l'après-midi. La demi-journée libérée est consacrée à la pratique d'une activité artistique et/ou sportive. Cette organisation permet aux élèves de concilier leur scolarité à la pratique d'une telle activité. Certains entameront ensuite des études supérieures en lien avec cette pratique, alors que d'autres poursuivront un cursus plus classique. Enfin, près de la moitié des parents des élèves vit en dehors de Paris ; beaucoup d'élèves sont donc internes ou logés en famille d'accueil. Prenant cela en considération, le projet de l'établissement vise avant tout à instaurer un climat de confiance entre les personnels de l'établissement et les élèves, mais également avec les parents d'élèves, qui demeurent très impliqués dans la scolarité de leurs enfants malgré la distance qui les sépare parfois du lycée.

### **2.2. Partenariats et engagements**

Le lycée Georges Brassens est en collaboration directe avec le Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris (CNSMP), ainsi que le Conservatoire à Rayonnement Régional de Paris (CRR). Certains élèves suivent également des cours à la Maîtrise de Paris ou de Boulogne. Les élèves du lycée Georges Brassens sont aussi engagés dans leur apprentissage de la citoyenneté. Depuis quelques années, dans le cadre de l'association MIAA (Mouvement Intermittent d'Aide aux Autres) et en partenariat avec les apprentis du centre de formation du CEPROC, les membres du CVL (Conseil de la Vie Lycéenne) organisent des collectes de nourriture pour les sans-abris. La citoyenneté fait aussi partie du projet de l'établissement, qui a mis en place une politique de santé en lien avec le public particulier du lycée et mène plusieurs actions préventives chaque année (prévention aux conduites à risque, mois sans tabac, etc.). Ces actions visent à créer un climat sain et favorable aux apprentissages scolaires.

### **2.3. Les langues vivantes au cœur du projet de l'établissement**

L'un des autres grands axes du projet de l'établissement est la poursuite d'une politique culturelle en lien avec une ouverture sur le reste du monde. L'apprentissage des langues vivantes et le développement des connaissances d'autres cultures sont donc essentiels à ce projet. L'offre en langues au lycée inclut l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien. En seconde, les classes sont divisées en demi-groupes pour les cours de langues. Ces petits effectifs facilitent la communication entre les élèves et permettent un accompagnement plus personnalisé. Cette organisation est cependant abandonnée dès la classe de première, notamment à cause des contraintes liées aux emplois du temps chargés des élèves et aux différentes spécialités.

De plus, l'établissement accueille des assistants en langues vivantes qui accompagnent les enseignants et les élèves au cours d'une année. Leur présence permet d'alléger un peu plus les groupes en langues. Le lycée a également mis en place des partenariats avec des établissements dans différents pays (Allemagne, Espagne, États-Unis et Italie), avec lesquels il réalise régulièrement des échanges (virtuels ou mobilités d'élèves). C'est dans cette optique que j'ai participé cette année avec la classe 104 au projet Cards4Care, une initiative mise en place dans une maison de retraite au Canada afin de maintenir le lien entre ses résidents et le monde extérieur en cette période de pandémie. Nous avons entamé notre correspondance en anglais avec les résidents au mois de décembre et celle-ci est à présent régulière.

### **2.4. Le profil de la classe 104**

Le groupe qui a inspiré mes expérimentations et la mise en place de ce projet est la classe de première 104, un groupe de vingt-neuf élèves que je rencontre tous les vendredis après-midi, pendant deux heures. La salle dans laquelle nous nous retrouvons est équipée d'un ordinateur relié à un vidéo projecteur et des enceintes. La disposition de la salle est plutôt classique et peu propice à l'interaction entre élèves – en autobus – mais il arrive que nous déplaçons les tables afin de créer des îlots. Le groupe est composé de dix garçons et dix-neuf filles. Il s'agit d'une classe plutôt agréable et dynamique, intéressée par la matière. Les élèves ont rapidement montré de réelles qualités d'expression, à l'écrit et à l'oral. À l'exception d'une élève, tout le groupe a opté pour l'anglais en LVA, alors que les choix en LVB varient entre espagnol, italien et allemand. Certains élèves suivent également des cours en spécialité LLCE anglais. Le bilan du conseil de classe au premier semestre fut plutôt positif : la classe 104 est un groupe motivé, sérieux et soudé.



## **2.5. La situation à l'origine du projet de recherche**

Quelques semaines après la rentrée, je pouvais déjà émettre un premier constat au sujet de cette classe : il s'agit d'un groupe au niveau très hétérogène. En effet, alors que certains élèves ont un niveau proche du bilinguisme – dû parfois à des origines britanniques ou américaines – d'autres s'approchent plutôt d'un niveau B1, voire A2.

Malgré une bonne cohésion de groupe, j'ai rapidement remarqué que les élèves les plus en difficulté n'osaient pas prendre la parole, par manque d'aisance ou par peur d'apparaître trop faibles face à d'autres camarades. Certains refusaient même de répondre en secouant la tête lorsqu'ils étaient interrogés. S'exprimer en anglais est pour eux une épreuve qui peut parfois paraître insurmontable. Il s'agit d'une langue étrangère, bien différente de la langue maternelle avec laquelle ils ont l'habitude de s'exprimer et d'échanger. Cependant, l'apprentissage d'une autre langue est pour eux un moyen de s'ouvrir au monde, et quelque part, de s'ouvrir aux autres. Il est donc nécessaire que les élèves perçoivent cet aspect du cours d'anglais, et pas seulement le caractère scolaire de l'activité.

Les difficultés en production orale ont également été accentuées par la présence des masques : les élèves avaient du mal à se faire entendre lorsqu'ils prenaient la parole. Enseigner une langue vivante en étant masquée est un véritable défi, mais la difficulté est double pour les élèves qui doivent percevoir les spécificités phonologiques de la langue, les assimiler et en faire l'usage à travers ce morceau de tissu.

À l'inverse des élèves en difficulté, certains élèves parmi les meilleurs éléments du groupe n'hésitaient pas à prendre la parole afin de venir en aide à leurs camarades – une caractéristique qui allait s'avérer intéressante lors de la mise en place de travaux de groupe. Dès les premières activités à effectuer à plusieurs, j'ai remarqué qu'il y avait dans certains groupes un élève qui servait de guide, de moteur. Celui-ci reformulait les consignes ou venait en aide aux autres en cas d'incompréhension du vocabulaire. En revanche, quelques élèves dans la classe restaient à l'écart, me disant parfois qu'ils ne comprenaient pas le document et préféraient laisser les meilleurs niveaux travailler entre eux. Il allait donc falloir trouver les bonnes méthodes afin de permettre aux élèves les plus en difficulté de trouver leur place dans le groupe, tout en faisant en sorte que les meilleurs éléments ne leur mâchent pas tout le travail. De plus, lors d'un sondage effectué en début d'année à travers des fiches de présentation, j'avais demandé aux élèves de répondre à la question suivante : pensez-vous être capable de travailler en groupe ? À cette question, 64% des élèves avaient répondu être plutôt à l'aise avec le travail de groupe et savoir comment il fonctionne. À l'inverse, 23% estimaient avoir besoin d'apprendre

à travailler en groupe et d'obtenir de l'aide pour en comprendre le fonctionnement. Enfin, 13% des élèves avaient préféré ne pas se prononcer sur la question. Ce sondage n'était pas anonyme étant donné que la question faisait partie d'une fiche de renseignement un peu plus complète<sup>1</sup>. Sans surprise, j'ai rapidement remarqué que les élèves moteurs dans les groupes faisaient partie des 64%, alors que ceux qui restaient à l'écart faisaient partie des 23%.

En effet, dans cette classe, l'hétérogénéité des niveaux se faisait remarquer dès le début du cours : certains élèves se précipitaient pour lever la main et effectuer le récapitulatif de début d'heure, alors que d'autres tentaient de se cacher derrière leur table et croisaient les doigts pour ne pas être interrogés. Lors de la mise en place d'activités, une partie de la classe comprenait immédiatement ce qu'il lui était demandé de faire, alors que les autres élèves avaient besoin de plus de temps, et parfois d'une reformulation des consignes, pour pouvoir se mettre au travail. Certains en venaient même à demander à un camarade de leur traduire les consignes en français.

Cependant, il est indéniable que la classe d'anglais doit être comme une bulle isolée du monde extérieur, dans laquelle tous les échanges se font en anglais. C'est en effet ce qui est préconisé par les formateurs de l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), qui nous conseillent de réserver le français pour des moments spécifiques et relativement courts, comme lors d'une conceptualisation par exemple. Au collège comme au lycée, les élèves bénéficient de très peu d'heures de cours en anglais. L'enseignant doit alors faire de son mieux pour profiter au mieux de ces heures pour que les élèves soient exposés à la langue le plus possible. J'ai donc mis en place le tout-anglais dès le premier cours de l'année. Très vite, j'ai noté que les élèves rencontraient des difficultés à échanger entre eux en anglais, en partie à cause du caractère artificiel de la situation à leurs yeux, mais aussi parce qu'il leur est plus facile de communiquer dans leur langue maternelle que dans une langue étrangère comme l'anglais.

Alors comment apprendre aux élèves à échanger en anglais en toutes circonstances ? Comment placer les élèves dans la meilleure configuration possible afin qu'ils puissent échanger, s'entraider et coopérer ? Le travail de groupe est-il la solution pour mieux gérer l'hétérogénéité ?

---

<sup>1</sup> voir Annexe 1

### **3. Partie 2 – Définitions des notions et pistes théoriques**

#### **3.1. Interaction en classe de langue : communication entre élèves et avec le professeur**

« Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction » (Cicurel, 2002, p.3). La classe de langue est probablement la classe la plus marquée par les interactions et elle dépend grandement de ces échanges. Selon Cicurel, « la classe reste un lieu où l'on parle de la langue et où l'on parle de la langue pour l'apprendre » (Cicurel, 1985, p.119). De plus, l'apprentissage d'une langue nécessite en grande partie la pratique de celle-ci. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues inclut la compétence « parler » (CECRL, 2001, p.26), ou l'expression orale, dans ses niveaux communs de compétences. En classe, différentes interactions se font écho. On trouve d'abord les interactions enseignant – classe, c'est-à-dire les moments où l'enseignant, qui a une place de médiateur, s'adresse au groupe-classe. Il intervient avant les interactions entre les apprenants, pour donner la consigne, annoncer l'activité qui va suivre ou encore introduire le document. Il entre également en jeu pendant les interactions entre les apprenants, par exemple pour modérer les temps de parole mais aussi déclencher l'inter-correction, c'est-à-dire une correction d'apprenant à apprenant.

L'enseignant peut aussi être amené à échanger avec un élève en particulier. C'est un second type d'interaction qui peut être déclenché par la sollicitation d'un élève, ou encore quand l'enseignant décide de corriger lui-même un apprenant lors de son intervention. Dans ce cas, il s'adresse donc à l'apprenant, mais aussi en partie à la classe entière. On pourrait alors se demander si le reste de la classe peut réellement apprendre de ces corrections et des tentatives de l'autre. Cependant, notre étude se consacrera ici aux interactions entre les élèves, c'est-à-dire aux différentes façons dont un élève contribue à l'apprentissage des autres.

Cela nous mène à un troisième type d'interaction : les échanges élève – élève. Ce type d'échange m'a souvent mise en difficulté cette année, et la même question m'est régulièrement venue à l'esprit : comment déclencher les échanges entre élèves ? En effet, la situation de classe peut souvent paraître artificielle pour les apprenants, qui ont l'habitude d'échanger à l'extérieur dans leur langue maternelle – dans notre cas, le français. Certains élèves avaient pris l'habitude d'attendre qu'un autre veuille bien leur traduire la consigne ou le support. Dès le début de l'année, j'ai donc instauré le tout-anglais dès l'entrée en classe, comme une forme de barrière

nous séparant du reste de l'école. Dès leur arrivée en classe, les élèves me saluaient en anglais et le cours pouvait commencer. J'ai limité l'utilisation du français à des phases ciblées du cours afin d'éviter des passages d'une langue à l'autre trop fréquents, par exemple lors des phases de conceptualisation à la fin des traces écrites.

L'élève a une place d'apprenant, et selon Cicurel, son discours est donc caractérisé par des « marques intonatives, des marques d'hésitations » (Cicurel, 2002, p.3) qui rappellent cette place d'apprenant. De plus, leurs échanges sont soumis au regard des autres : à celui de l'enseignant, mais aussi celui des autres apprenants. Cicurel considère qu'une intervention d'un apprenant face au reste de la classe « s'apparente à une parole devant un auditoire » (Cicurel, 2002, p.7), ce qui la différencie alors d'une conversation banale. Toujours selon Cicurel, cette prise de parole comprend un aspect affectif et émotionnel. Tout un chacun a en mémoire le souvenir d'une erreur faite en classe qui a pu ou aurait pu déclencher des moqueries et une forme de jugement. Il est alors concevable qu'un élève refuse de s'exprimer, de peur de vivre une telle situation.

Ces constatations m'ont donc amenée à me demander si le travail de groupe n'était pas la solution pour développer les échanges entre les apprenants, les rendre plus naturels et en atténuer le caractère de mise à l'épreuve. Selon Nussbaum (1999, p.36) :

Tandis que l'interaction dirigée par l'enseignant est perçue par l'apprenant comme comportant une finalité d'évaluation et de sanction de sa production (de « *final draft talk* », Barnes, 1976), l'interaction entre pairs est plus exploratoire et les élèves, hors de la présence de l'autorité évaluatrice, peuvent verbaliser leurs idées même quand celles-ci sont peu élaborées. Les apprenants ont ainsi la possibilité de participer à la structuration du thème et à l'organisation de l'interaction d'une manière beaucoup plus libre.

Nussbaum considère alors que la figure d'évaluateur de l'enseignant peut être un obstacle aux interactions entre les élèves qui, même lorsqu'ils ne sont pas évalués, voient la présence du médiateur comme une source de jugement. Une présence trop importante de l'enseignant en classe peut bloquer la parole. En effet, sa mission est donc de trouver le moyen de s'effacer et de laisser la place de s'exprimer aux apprenants.

En outre, c'est le rôle de l'enseignant de mettre en place des situations qui généreront des interactions naturelles entre les élèves. Cicurel qualifie ce genre de situation de « format interactionnel prévisible montrant que l'on encourage la production verbale (ce but est parfois tellement dominant qu'il écrase les règles conversationnelles des échanges ordinaires) » (Cicurel, 2002, p.3). En d'autres termes, les préparations effectuées par l'enseignant en amont

des cours dans le but de déclencher l'interaction peuvent en fait diminuer l'aspect naturel et spontané des conversations en classe. Pour Cicurel, il s'agit alors de trouver un équilibre entre « la planification qu'exige une stratégie » et « la ruse qui est saisie au vol de l'occasion » (Cicurel, 2002, p.13), c'est-à-dire de trouver une façon de gérer à la fois les énoncés prévus et les énoncés spontanés.

De nos jours, les enseignants doivent faire leur possible pour placer l'élève au cœur de son apprentissage, le rendre acteur de celui-ci. Le CECRL mentionne le projet d'une « perspective actionnelle » qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECRL, 2001, p.15). En cours de langue, être acteur, c'est aussi et surtout prendre la parole, manipuler et pratiquer la langue. Selon Peyrat (2009, p.55), il s'agit donc de :

[...] créer des situations d'apprentissage où les élèves peuvent verbaliser, analyser, évaluer, préciser leur pensée, discuter, écouter, et ne plus seulement être passifs devant le savoir qui leur est dispensé. Cette façon de procéder peut permettre d'exploiter davantage l'environnement humain disponible à travers la diversité présente dans les classes.

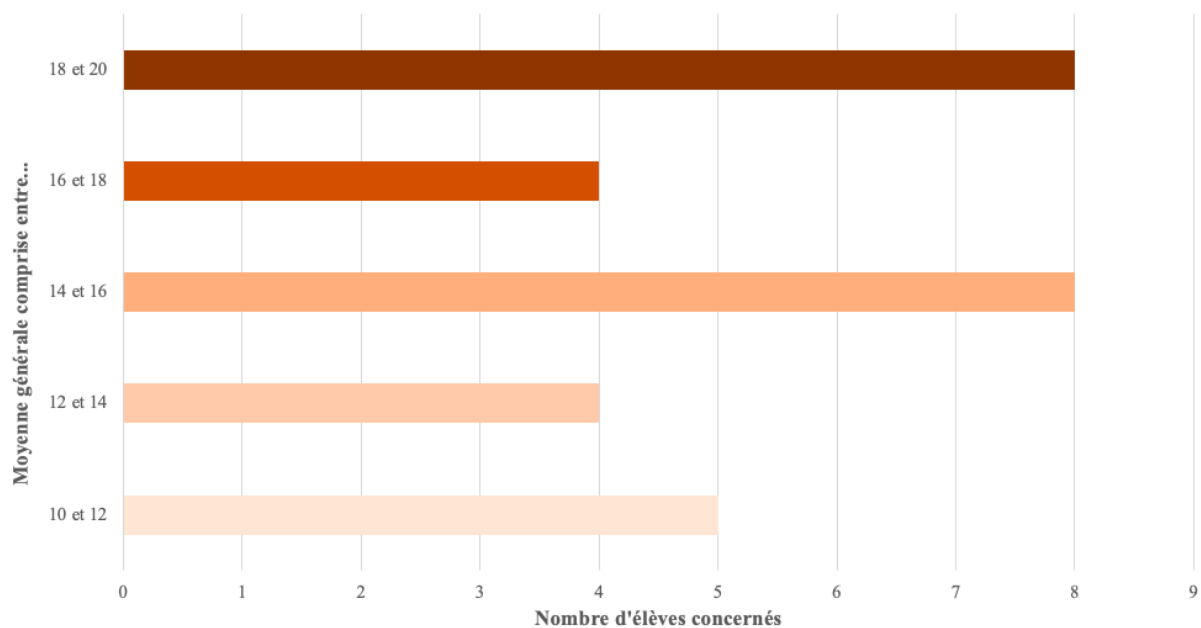
La fin de cette citation met en lumière un autre aspect prépondérant en classe : la diversité des profils. Cette question sera abordée dans un second temps.

### **3.2. La gestion de l'hétérogénéité : comment enseigner à des profils d'élèves différents ?**

Mentionné en fin de première partie dans les écrits de Peyrat, le terme « diversité » fait d'autant plus sens lorsqu'on en constate la forte présence dans les classes. Mes observations m'ont amenée à consulter différentes ressources sur la question de la diversité, parfois appelée « hétérogénéité ». Le Prévost affirme que cette notion est autant utilisée « pour signifier la diversité des décisions et processus organisationnels générant, régulant ou prévenant cette hétérogénéité des groupes-classes (organisation par filières, taille des classes, composition des établissements, etc.) que pour rendre compte de la pluralité des profils des élèves » (Le Prévost, 2010, p.57). En outre, l'hétérogénéité dans une classe peut avoir plusieurs origines : le milieu social, le genre, l'âge, le parcours scolaire antérieur ou encore la motivation et l'intérêt pour la matière. Certains élèves sont motivés par une réelle envie d'en apprendre plus ou même d'en savoir plus que les autres (esprit de compétition). D'autres ont l'occasion d'entendre la langue chez eux par le biais d'un membre de la famille anglophone, ce qui implique qu'ils sont exposés

plus régulièrement à cette langue. Par ailleurs, les apprenants n'ont pas tous les mêmes capacités à développer une compétence. Certains ont une mémoire auditive qui leur permettra de mieux retenir la langue lorsqu'elle est parlée, alors que d'autres s'appuieront sur des versions écrites des supports.

Le constat que j'ai pu faire dès le début de l'année quant à la différence de niveau entre les élèves s'est rapidement retrouvé dans les moyennes générales. A l'issue du premier semestre, la moyenne générale de la classe 104 en anglais s'élevait à 16,5 sur 20. Comme l'illustre la figure 1, douze élèves sur les vingt-neuf de la classe dépassaient cette moyenne, alors que les dix-sept autres oscillaient entre 10 et 16 sur 20.



**Figure 1 :** Répartition des moyennes générales en anglais au semestre 1

Parmi les compétences communes à tous les personnels d'éducation, le Bulletin Officiel n°13 du 26 mars 2015 mentionne la capacité à « prendre en compte la diversité des élèves » (fiche 14, p.44). Il faut donc apprendre à fonctionner avec l'hétérogénéité, en faire une force plutôt qu'un obstacle. Selon Peyrat, l'hétérogénéité peut être « un frein à toute interaction sociale, trop de diversité pouvant nuire à la bonne compréhension mutuelle ; comme elle peut aussi être source de progrès et de cohésion sociale, la diversité étant cette fois abordée comme une richesse » (Peyrat, 2009, p.53). Il s'agit donc d'utiliser l'hétérogénéité à bon escient et d'en faire un facteur de cohésion et d'interaction, plutôt qu'une source de clivage dans le groupe-classe.

La grande diversité des niveaux et des profils amène souvent l'enseignant à faire de la différenciation pédagogique. En d'autres termes, l'enseignant se doit d'adapter ses supports et de diversifier ses pratiques afin de permettre à tous les élèves de travailler à leur rythme et de trouver leur place en s'inscrivant « dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés » (Przesmycki, 2008, p.6). Le travail demandé ne doit pas être trop facile, au risque que les élèves les plus avancés ne progressent pas et s'ennuient, mais il ne doit pas être trop difficile non plus, car cette situation pourrait décourager les élèves ayant un niveau plus faible. En tant qu'enseignant, il n'est pas toujours évident de comprendre que l'on ne peut pas enseigner de la même manière à tous les élèves. Przesmycki (2008, p.6) propose alors une double définition de la pédagogie différenciée :

- une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation ;
- une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires.

Ayant constaté les grandes différences de niveau et d'aisance entre les élèves, j'ai tenté d'adapter ma pratique au profil de la classe. Une première approche visait à interroger d'abord les élèves en difficulté sur les questions les plus simples, qui demandaient moins de réflexion et un niveau de compréhension du document minime. Cependant, cette méthode ne s'est pas avérée efficace en tout point. J'ai également essayé de commencer par un interrogatoire un élève moyen dans le but qu'un élève plus faible puisse ensuite utiliser sa réponse comme point d'appui dans la réalisation d'une autre tâche. J'ai rapidement remarqué que les encouragements étaient un point clé pour motiver les élèves les plus faibles mais que les méthodes citées ci-dessus ne doivent pas être systématiquement employées. Une utilisation constante de ces approches peut déclencher une certaine stigmatisation des élèves en difficulté, qui peuvent rapidement remarquer qu'ils sont interrogés en priorité lorsque les questions sont abordables, et donc se sentir moins capables de répondre aux questions demandant une réflexion et un niveau de langue plus poussés.

Quant à la gestion de l'hétérogénéité, certains écrits mentionnent la mise en place de tutorat au sein de la classe. Selon Peyrat, le tuteur est donc là pour aider les tutorés à progresser, en utilisant ses « compétences supérieures et reconnues en ce qui concerne le type de tâches proposées » ou encore ses « compétences relationnelles, pour permettre aux tutorés de comprendre leur cheminement et leur façon de faire, et de se les approprier » (Peyrat, 2009,

p.55). Cela implique donc que le tuteur soit plus compétent afin qu'il soit en mesure de transmettre ses connaissances aux tutorés. Peyrat parle de symétrie et d'asymétrie de compétences. L'enjeu de son travail était de déterminer « qui, de la symétrie ou de l'asymétrie de compétences est la plus propice à favoriser les progrès des élèves dans les travaux de groupe » (Peyrat, 2009, p.55). Suite à ses travaux de recherches, elle estime que la symétrie de compétences se retrouve lors d'une situation coopérative, alors que l'asymétrie est présente lors de la mise en place de tutorat :

La symétrie de compétences présente et nécessaire au niveau de la situation coopérative, et l'asymétrie de la situation tutorale ne s'opposent nullement. Elles ne sont pas présentes en même temps dans une situation de travail de groupe. C'est l'une ou l'autre. Elles représentent des conditions de mise en place de ces méthodes pédagogiques, de bon déroulement et de fonctionnement de ces procédés.

Après avoir étudié les travaux de Peyrat, j'ai décidé de ne retenir qu'une seule option et de me consacrer à la mise en place de travaux de groupe qui ne correspondraient pas à une forme de tutorat, bien que le projet du tutorat me semble tout aussi intéressant. Il me fallait donc trouver le moyen d'instaurer l'envie de coopérer en classe, dans l'optique que cela favorise un meilleur gain de compétences en classe hétérogène.

### **3.3. Coopérer pour mieux comprendre et mieux apprendre : de l'individu au groupe**

La notion de *cooperative learning*, traduite par « apprentissage coopératif, apprentissage coopérant ou pédagogie coopérative » (Reverdy, 2016, p.2) a été définie par Johnson, Johnson et Smith (2014, p.87) comme suit :

*Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning. It may be contrasted with competitive learning (students work against each other to achieve an academic goal such as a grade of "A" that only one or a few students can attain) and individualistic learning (students work by themselves to accomplish learning goals unrelated to those of the other students).*

Quand on parle de *cooperative learning*, les élèves travaillent donc ensemble pour apprendre des autres et apprendre aux autres. Ils ne sont pas en compétition (*competitive learning*) et ne travaillent pas non plus seuls (*individualistic learning*). D'après les travaux de Slavin (2011, p. 26), l'apprentissage coopératif a souvent prouvé son efficacité dans le développement des compétences des élèves :



*Cooperative learning offers a proven, practical means of creating exciting social and engaging classroom environments that can help students master traditional skills and knowledge as well as develop the creative and interactive skills needed in today's economy and society.*

Il est intéressant de se demander comment Slavin a pu en arriver à cette conclusion, et si instaurer la coopération en classe de langue pourrait permettre aux élèves d'apprendre plus efficacement et de développer leurs compétences sociales. D'après les conclusions de Gillies, les élèves apprennent davantage s'ils sont confrontés aux idées et aux dires des autres apprenants : « *students have much to gain when they have opportunities to interact with each other, listen to what others have to say, share ideas and information, ask questions, critique others' ideas, and use the information obtained to reason and problem-solve together* » (Gillies, 2014, p.136).

Afin de parvenir à mettre en place des moments de coopération en classe, il faut d'abord comprendre la définition de ce terme et savoir ce qui distingue le terme « coopération » du terme « collaboration ». En effet, Baudrit distingue l'apprentissage coopératif, qu'il nomme « A Coop », de l'apprentissage collaboratif, ou « A Coll » (Baudrit, 2007, p.116).

Panitz (1999, p.5) cité et traduit par Baudrit, définit l'apprentissage coopératif comme « une série de processus qui aident les personnes à interagir dans le sens d'un objectif particulier ou pour parvenir à un produit final » (Baudrit, 2007, p.116). L'apprentissage coopératif permet donc aux membres d'œuvrer à la réalisation d'une tâche commune. Citant les écrits de Dillenbourg (1999), Baudrit affirme qu'une situation « peut être qualifiée de collaborative [...] à partir du moment où des personnes de même niveau cognitif, dont les statuts sont équivalents, sont capables de travailler ensemble dans un but commun » (Baudrit, 2007, p.117). Il ajoute que l'aspect d'égalité entre les personnes qui échangent est donc central. Ce qui différencie l'apprentissage coopératif de l'apprentissage collaboratif selon Baudrit (2007, p.117), c'est la notion d'apprentissage :

[...] la notion d'apprentissage est évoquée en ce qui concerne l'A Coop. Des progrès scolaires sont escomptés chez les élèves, quand l'A Coll a plus pour vocation de les réunir, de les rapprocher et de les responsabiliser.

Reverdy explique cependant que les définitions de « coopération » et « collaboration » sont différentes selon les chercheurs. D'après ses écrits, l'objectif premier du travail coopératif est l'apprentissage, alors que celui du travail collaboratif dit « plus libre dans la forme » serait de « mutualiser les connaissances de chaque membre du groupe en vue d'une réalisation

commune » (Reverdy, 2016, p.2). Ces précisions rejoignent donc les écrits de Baudrit, qui attribue un enjeu plus scolaire à la coopération.

Par définition, apprendre une langue en classe signifie l'apprendre au sein d'un groupe. Selon Cicurel, les apprenants sont engagés dans un dialogue et exposés à plusieurs formes de discours : « exposition aux dires du professeur, rencontre avec des textes, avec des traces écrites, mais aussi écoute des dires des autres apprenants » (Cicurel, 2002, p.7). En outre, il ne suffit pas de demander aux élèves de coopérer pour que cela se produise réellement. J'ai plusieurs fois tenté de demander à un élève de se tourner vers la classe lorsqu'il avait besoin d'aide, par exemple lors d'une interrogation du type « *What's the English for... ?* ». Cependant, cela ne leur semble pas du tout naturel. L'élève voit souvent le professeur comme la seule personne susceptible de pouvoir répondre à ses interrogations, alors qu'il y a dans sa classe un ou plusieurs apprenants capables de lui venir en aide. D'après Peyrat (2009, p.55), la coopération en classe n'est pas automatique :

[La] coopération ne s'installe pas d'emblée, naturellement. Elle repose sur une solidarité concrète entre des individus, n'étant pas présente *a priori* dans un groupe. Les élèves se connaissent plus ou moins à l'extérieur de la classe mais n'y travaillent pas forcément ensemble, dans un même but et vers un même objectif.

Par ailleurs, Cohen estime que « la coopération fonctionne lorsque les élèves se considèrent égaux, ce qui ne signifie pas qu'ils se considèrent de capacité égale dans chaque habilité, mais qu'ils ont un droit égal de participer à la tâche et d'apprendre » (Cohen, 1994, p.7). Les élèves sont bien conscients qu'ils n'ont pas tous les mêmes capacités et qu'ils ne peuvent pas apprendre au même rythme. Certains auront besoin de plusieurs heures avant de comprendre le fonctionnement du *past perfect*, alors que quelques minutes suffisent à d'autres pour le maîtriser. Cohen affirme que malgré ces différences, les apprenants doivent être capables de laisser une place à toute personne désireuse d'apprendre et d'apporter sa contribution lors de la réalisation de la tâche.

On pourrait se demander si le travail coopératif est réellement efficace et si l'effet de groupe et l'aspect conversationnel de l'activité ne nuisent pas à la qualité des échanges. Selon Nussbaum : « les capacités de production et d'interaction y sont plus intenses dans la mesure où les individus en situation de pairs s'engagent dans des processus de coopération qui leur permettent de partager des connaissances » (Nussbaum, 1999, p.35). Le travail de groupe facilite donc les échanges, d'abord parce qu'il place les élèves dans des situations qui peuvent leur permettre de se sentir plus en sécurité, mais également « du fait que, en groupe réduit, les

possibilités d'intervention de chaque individu sont plus larges » (Nussbaum, 1999, p.36). On retrouve cette idée dans les écrits de Carter et Nunan (2001, p.123), qui confirment que le fonctionnement en groupe donne aux apprenants plus d'opportunités de s'exprimer au sujet de la tâche, mais aussi plus de chances de contrôler leurs échanges :

*The types of task in which learners engage and the number of participants in a task also affect learners' participation. Studies have been conducted on learners' participation in tasks involving pair work, group work and the whole class. It was found that compared to teacher-fronted interaction in whole class work, both pair work and group work provide more opportunities for learners to initiate and control the interaction, to produce a much larger variety of speech acts and to engage in the negotiation of meaning (see Long and Porter 1985; Pica and Doughty 1985, 1988; Doughty and Pica 1986; Johnson 1995). Hence, tasks involving a small number of participants is believed to facilitate better [second language acquisition].*

Le cadre est donc différent d'une situation de classe ordinaire dans laquelle les élèves font généralement face au professeur. Lors des activités de groupe, on peut par exemple placer les élèves en îlots, ce qui leur permet de créer une bulle isolée du reste de la classe. Ce cadre différent « implique que les individus devront, de façon autonome, redéfinir la tâche qui leur a été proposée et se donner les moyens de la résoudre » (Nussbaum, 1999, p.39).

Bien que les échanges soient plus nombreux, on se demande alors si ceux-ci sont toujours en lien avec le travail demandé. L'objectif des expérimentations menées ensuite sera entre autres d'analyser le contenu de ces échanges et leur proximité, ou non, avec l'activité en elle-même. D'après Nussbaum (1999, p.39) :

le cadre psychosocial détermine aussi la possibilité de réaliser d'autres activités, telles que parler de sujets qui n'ont aucun rapport avec la tâche. L'absence de l'enseignant est cruciale pour la définition de la scène puisqu'elle fait que les individus auront toujours le droit de parler (en s'autosélectionnant, en se chevauchant, en interrompant les autres participants), le droit de choisir les formes de langage et de traiter de sujets académiques ou non.

Lors de l'étude de ces échanges, il sera intéressant de se demander si la présence du dictaphone a une incidence sur le contenu des interactions dans les groupes. Dans ses travaux de recherches, Nussbaum (1999, p.40) mentionne également le possible effet de la présence du magnétophone sur les apprenants et leurs conversations :

Finalement certaines formes de protection de la face (refus de l'aide ou des corrections apportées par un partenaire, justification des erreurs, par exemple) peuvent être interprétées par la présence du magnétophone. A coté de ces effets en principe négatifs, le magnétophone a un effet bénéfique en ce sens que les élèves se forcent à utiliser la langue cible et que les séquences en langue source diminuent. Le magnétophone est donc un participant muet qui est perçu comme représentant de l'institution ou comme image symbolique de l'enseignant, susceptible de porter un regard évaluateur sur les activités des élèves.

Le développement du travail de groupe dans l'éducation est peut-être le signe que cette méthode est efficace, autant pour le gain de compétences sociales que pour le développement d'autres compétences liées à l'apprentissage d'une langue. La suite de cette étude présentera les expérimentations qui ont été mises en place en classe pour vérifier plusieurs hypothèses et analyser la nature des échanges entre les élèves.

## 4. Partie 3 – Expérimentations et retours sur la pratique

### 4.1. Mise en place des expérimentations

Afin de vérifier mes hypothèses de départ, deux phases d'expérimentations différentes ont été menées en classe. Lors de ces deux phases, les élèves étaient au nombre de vingt-huit, ce qui m'a permis de diviser la classe en sept groupes de quatre élèves, identiques pour les deux phases. Les élèves se sont répartis eux-mêmes dans les groupes et j'avais placé les tables de sorte à former sept îlots. Les deux phases ont chacune duré vingt minutes et s'inscrivaient toutes deux dans une séquence sur l'addiction aux réseaux sociaux. Pour la première phase, je n'ai attribué aucun rôle aux élèves. Ils étaient libres d'effectuer le travail comme ils l'entendaient, en divisant ou non les tâches entre eux. L'activité était la suivante : parmi les six images que je leur ai présentées, les membres de chaque groupe devaient se mettre d'accord pour choisir celle qui, selon eux, illustrerait parfaitement un article sur l'addiction aux réseaux sociaux. Ils avaient pour consigne de décrire cette image, citer les éléments explicites et implicites, expliquer le message véhiculé et défendre leur choix. Le contenu de leur travail devait ensuite être rapporté sous la forme d'une courte présentation devant le reste de la classe. Les échanges dans les groupes ont été enregistrés grâce à des dictaphones. Avec le logiciel de montage *iMovie*, j'ai ensuite pu découper les enregistrements afin de relever les différentes données nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

Pour la deuxième phase d'expérimentations, j'ai choisi d'attribuer un document écrit différent à chaque groupe. Ces textes, d'une longueur de 250 mots environ chacun, étaient tous des témoignages de personnes qui avaient décidé d'apporter des changements dans leur utilisation des réseaux sociaux. Certains expliquaient qu'ils avaient supprimé leur profil, d'autres changé de téléphone ou encore suivi une thérapie. Chaque groupe devait présenter rapidement la personne concernée, trouver les raisons des changements dans ses habitudes et relever ses impressions après ces modifications. A l'instar de la première phase, les groupes devaient rapporter leur travail au reste de la classe. Si, pendant la première phase, tous les groupes avaient choisi de diviser leur compte-rendu en quatre pour que tous s'expriment devant la classe, les rôles de la seconde phase précisaient qu'un seul d'entre eux incarnerait ce rôle de rapporteur. Des cartes<sup>2</sup> définissant différents rôles ont été distribuées dans chaque groupe au début de l'activité. Les membres des groupes avaient la liberté de choisir le rôle qui leur convenait le mieux.

---

<sup>2</sup> voir Annexe 2

## 4.2. Attribution des rôles : entraide et coopération

*Hypothèse de départ : l'attribution de rôles augmente le temps de travail et facilite la coopération entre les élèves.*

Avant de mettre en place les deux phases d'expérimentations en classe, j'avais au préalable préparé une liste de données que je souhaitais analyser. Parmi les données à recueillir, je voulais notamment mesurer le temps de mise au travail dans chaque groupe. Cependant, lors de l'exploitation des données, j'ai constaté que les groupes avaient lancé l'enregistrement lorsqu'ils ont commencé à travailler. Ces données n'étaient donc pas exploitables. J'ai donc décidé de me consacrer au temps de travail et au temps d'entraide et/ou de questions pour les deux phases. Pour la seconde partie des expérimentations, j'ai également observé le respect des rôles au sein des groupes. Les rôles étaient les suivants :

- rôle 1 (*speaker*) : lit les documents à haute voix pour le reste du groupe et utilise les notes du scribe pour partager le travail fourni avec le reste de la classe.
- rôle 2 (*monitor*) : surveille le temps, s'assure que tout le monde ait parlé au moins une fois et veille à ce que la langue utilisée soit l'anglais.
- rôle 3 (*judge*) : mène le groupe à travers les différentes étapes de l'activité et donne la parole aux autres membres. L'opinion du juge est celle qui est retenue en cas de désaccord au sein du groupe.
- rôle 4 (*scribe*) : trouve et surligne les mots-clés dans les documents, prend des notes claires, détaillées et organisées.

### 4.2.1. Phases de travail

La figure 2 présente les temps de travail mesurés dans chacun des groupes pour les deux phases d'expérimentations. Ces durées sont exprimées en pourcentage par rapport à la durée totale de l'activité en groupe.

	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6	GR7
Phase 1	62%	88,8%	80,6%	92,7%	85,2%	80,1%	68%
Phase 2	88,2%	100%	83%	100%	86,7%	92,5%	74,8%

**Figure 2 :** Temps de travail (exprimé en pourcentage par rapport à la durée totale de l'activité)

Ce tableau met en évidence deux données concernant le travail de groupe. En premier lieu, il semble assez rare que les élèves soient au travail pendant toute la durée de l'exercice. En phase 1, bien que cinq groupes aient un taux de travail supérieur à 80%, deux groupes sont

en dessous des 70%, ce qui signifie qu'ils ont passé plus de 30% de leur temps à faire autre chose. Dans les enregistrements, cela se traduit par des conversations hors sujet, généralement en français. Par ailleurs, ces temps de travail augmentent pour la totalité des groupes lors de la phase 2 et deux groupes atteignent même 100% de temps de travail par rapport à la durée totale de l'activité en groupe. Si on reprend notre hypothèse de départ, on peut alors se rendre compte que la mise en place des rôles a pu aider à augmenter considérablement le temps de travail au sein des groupes et supposer que son utilisation régulière permettrait d'obtenir un résultat proche ou équivalent à 100% pour tous les groupes.

#### 4.2.2. Entraide au sein des groupes

La figure 3 rassemble les temps d'entraide et/ou de questions mesurés dans chacun des groupes (notés GR) pour les deux phases d'expérimentations. Ces durées sont exprimées en nombre d'occurrences ainsi qu'en pourcentage par rapport à la durée totale du temps de travail relevée précédemment. Les données en gras indiquent une hausse par rapport aux données relevées en phase 1.

		GR 1	GR 2	GR 3	GR 4	GR 5	GR 6	GR 7
Phase 1	Occurrences	9	4	4	10	7	7	4
	Pourcentage	10,5%	7,8%	6%	22,5%	15,3%	17,9%	4%
Phase 2	Occurrences	6	<b>8</b>	<b>6</b>	7	<b>8</b>	7	<b>14</b>
	Pourcentage	8,8%	<b>10,25%</b>	<b>16,8%</b>	11,3%	<b>17,2%</b>	<b>19,4%</b>	<b>28,6%</b>

**Figure 3 :** Temps d'entraide et/ou de questions entre les élèves (exprimé en nombre d'occurrences et pourcentage par rapport à la durée totale du temps de travail)

En phase 1, on peut voir que le groupe 1 compte au total 9 occurrences de moments d'entraide pendant l'activité, pour une durée qui équivaut à 10,5% sur la durée totale de travail. En revanche, le groupe 6 a moins d'occurrences de moments d'entraide mais un pourcentage plus élevé en termes de durée. Cela signifie donc que certains groupes s'entraident moins souvent, mais sur des durées plus importantes. En phase 2, on observe une certaine hausse quant aux temps d'entraide entre les groupes par rapport à la phase 1 dans les groupes 2, 3, 5, 6 et 7. Par ailleurs, ces temps d'entraide diminuent pour les groupes 1 et 4. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils comptent chacun deux élèves ayant une moyenne supérieure à 19/20 qui ont réalisé la majeure partie de l'exercice seuls en phase 2 et n'ont pas eu besoin d'aide. Les autres membres, au niveau moins élevé (entre 12 et 14 de moyenne générale), intervenaient très peu et n'ont demandé de l'aide que très rarement. L'hypothèse formulée au départ supposait que les

rôles auraient une incidence sur les temps d'entraide dans les groupes et permettraient aux élèves de coopérer de façon plus importante. Si on s'en tient aux données relevées ici, on ne peut pas affirmer que les rôles permettent systématiquement d'augmenter les temps d'entraide au sein des groupes. Cependant, les élèves ont-ils vraiment respecté les rôles qui leur avaient été transmis ?

#### 4.2.3. Attribution des rôles

Comme expliqué précédemment, pendant la deuxième phase d'expérimentations, les élèves s'étaient vu attribuer des rôles qu'ils devaient incarner pendant toute la durée de l'activité. L'objectif du recueil des données suivantes était donc de déterminer la capacité des élèves à respecter un rôle donné pendant une durée de vingt minutes. La figure 4 indique pour chaque rôle s'il a été respecté et incarné par un seul élève (noté R), incarné par un autre élève (noté A), partagé par deux élèves ou plus (noté P) ou incarné par aucun des élèves (noté X).

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7
<i>Speaker</i>	R	R	R	R	R	R	R
<i>Monitor</i>	X	X	X	R	R	R	R
<i>Judge</i>	R	A	X	R	R	A	P
<i>Scribe</i>	R	R	R	R	R	R	P

**Figure 4 :** Respect des rôles au sein des groupes

Comme indiqué dans le tableau, le rôle du *speaker* a systématiquement été respecté et seulement incarné par l'élève concerné. Les données concernant le rôle du *scribe* sont quasiment identiques, excepté pour le dernier groupe. En effet, il n'y a que dans le groupe 7 que les élèves ont décidé de se répartir entre eux les différentes étapes qu'ils devaient suivre et ils ont donc tous pris des notes. Dans ce groupe, on peut également voir que le rôle de *judge* a été partagé, étant donné que l'élève qui incarnait le *speaker*, que l'on nommera L, a accompagné le *judge* afin de guider le groupe à travers les différentes étapes.

Alors que L a une moyenne générale en anglais supérieure à 16/20, les trois autres élèves oscillent entre 11 et 14. On peut considérer que L incarnait un rôle de meneur car celui-ci essayait de canaliser le groupe, de rendre les membres plus actifs, et a également veillé à ce que tous aient fait le travail demandé à la fin de l'activité en demandant « *What did you write?* » à chacun.



De plus, ces données nous indiquent que les rôles de *monitor* et *judge* ont été moins bien respectés par les élèves. Dans les trois premiers groupes, l'élève chargé de surveiller le temps restant et de s'assurer que tout le monde parle bien anglais n'intervenait pas, et nous pourrions vérifier si cela se retrouve dans les phases de français en partie 3. Dans le groupe 2, l'élève chargé de prendre les notes (*scribe*) a également dirigé le groupe pendant la totalité de l'activité, incarnant ainsi le rôle de *judge* à la place d'un autre. C'est aussi ce qu'il s'est passé dans le groupe 6. Enfin, on peut voir au sein du groupe 3 une absence totale du *monitor* et du *judge* qui n'ont quasiment pas participé à l'activité. On peut ici lier cette absence au profil des élèves, qui ont une plus faible capacité de concentration et semblent ne pas avoir adhéré à la présence des rôles. Ces différentes observations nous mènent à présent à une autre interrogation : quelle langue était utilisée au sein des groupes ?

### **4.3. La communication entre pairs**

***Hypothèse de départ : lors des travaux de groupe, les élèves passent plus de temps à parler en français qu'en anglais. La mise en place de rôles pourrait permettre de réduire les temps de parole en français.***

Les élèves passent une grande partie de leur temps à échanger en français ; c'est un des premiers constats que j'ai pu faire lors de la mise en place d'activités en groupe. Comme expliqué précédemment, la communication en langue étrangère leur paraît artificielle, et elle est surtout moins aisée pour eux que la communication dans leur langue maternelle. Il fallait donc que je circule assez régulièrement dans les groupes en ponctuant mes passages de courtes interventions pour leur rappeler d'échanger en anglais (par exemple : *Please, communicate in English as much as you can*). Avant de commencer les expérimentations en classe, j'ai décidé de faire remplir un sondage anonyme<sup>3</sup> aux élèves. Ce sondage avait pour but de collecter leurs impressions sur le travail de groupe, mais également de connaître leur ressenti quant à l'utilisation du français pendant ces phases de travail en groupe.

Tout d'abord, 79% des élèves ont répondu être à l'aise avec le travail de groupe, mais 20% estimaient ne pas réussir à trouver leur place et à savoir quoi faire pendant ces travaux. J'ai alors supposé que la mise en place de rôles pourrait leur permettre d'envisager d'une toute autre manière leur mission au sein du groupe. De plus, 38% des élèves ont répondu qu'ils parlaient très souvent français lors de ces travaux et 52% d'entre eux ont dit que cela pouvait

---

<sup>3</sup> voir sondage et résultats en Annexe 3

parfois leur arriver. Si on se fie à leurs réponses, mon hypothèse de départ semblait proche de la réalité.

Afin de confirmer cette hypothèse, j'ai utilisé les échanges enregistrés afin de mesurer différentes données. Tout d'abord, j'ai noté le nombre d'élèves ayant parlé français dans chaque groupe par opposition au nombre d'élèves ayant parlé anglais. Puis, j'ai établi des pourcentages de temps de parole en français et de temps de parole en anglais dans chaque groupe par rapport au temps total de l'activité. Finalement, j'ai décidé de distinguer les différentes natures des échanges en français : contenu de l'activité, vocabulaire, grammaire, incompréhension de la consigne et conversations personnelles. Les mêmes données ont ensuite été recueillies lors de la deuxième phase d'expérimentations, pour laquelle chaque membre s'était vu attribuer un rôle.

#### 4.3.1. Langues utilisées par les élèves

Les figures suivantes regroupent le nombre d'élèves ayant parlé français dans chaque groupe, le nombre d'élèves ayant parlé anglais dans chaque groupe ainsi qu'un total de ces deux données pour la classe. Les mêmes données ont été recueillies pour chaque phase, la figure 5 étant consacrée à la phase 1, et la figure 6 à la phase 2.

PHASE 1	Nombre d'élèves ayant parlé français (/4)	Nombre d'élèves ayant parlé anglais (/4)
Groupe 1	4	4
Groupe 2	4	3
Groupe 3	4	4
Groupe 4	4	4
Groupe 5	1	4
Groupe 6	4	3
Groupe 7	4	4
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>26</b>

**Figure 5 :** Nombre d'élèves ayant parlé français et nombre d'élèves ayant parlé anglais dans chaque groupe (phase 1)

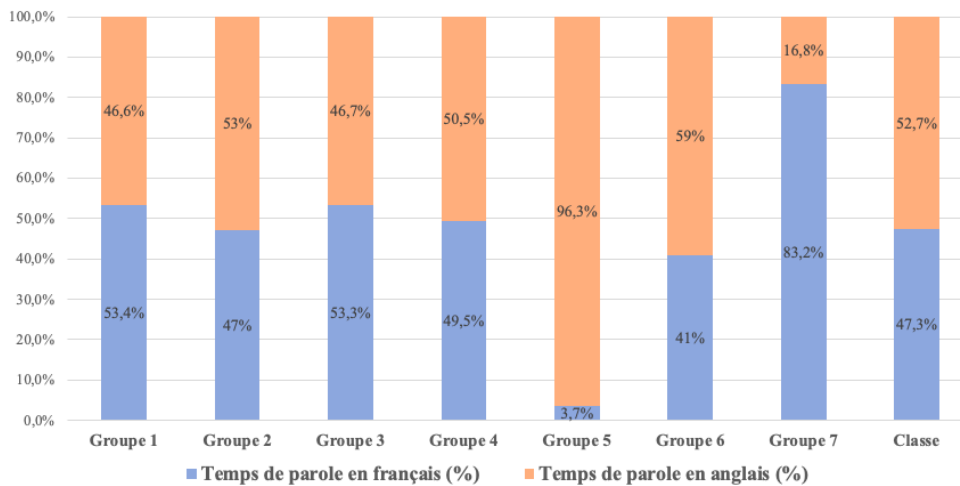
PHASE 2	Nombre d'élèves ayant parlé français (/4)	Nombre d'élèves ayant parlé anglais (/4)
Groupe 1	4	4
Groupe 2	2	3
Groupe 3	4	4
Groupe 4	3	4
Groupe 5	3	4
Groupe 6	2	4
Groupe 7	4	4
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>27</b>

**Figure 6 :** Nombre d'élèves ayant parlé français et nombre d'élèves ayant parlé anglais dans chaque groupe (phase 2)

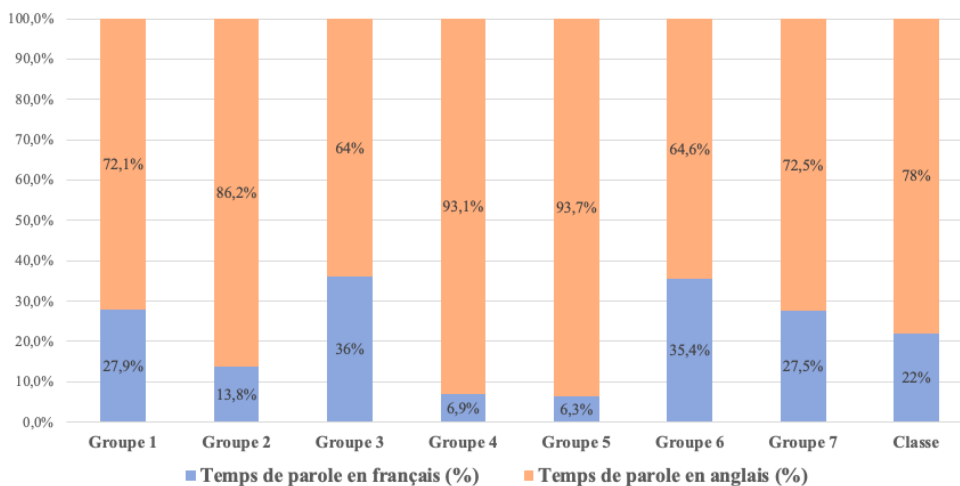
Le passage de la phase 1 à la phase 2 marque une légère diminution quant au nombre d'élèves utilisant le français dans les groupes. En effet, si on compare les données, on peut voir que sur 28 élèves, 25 ont employé le français lors de la phase 1, contre 22 en phase 2. Ce qui pose problème, c'est la répartition de ces nombres. En phase 1, seul un élève employait le français dans le groupe 5, alors qu'ils étaient 3 en phase 2. Par ailleurs, le nombre d'élèves utilisant le français dans le groupe 6 diminue de moitié en phase 2 : un constat très encourageant. Dans ce groupe, un des élèves a un niveau proche du bilinguisme dû au fait que ses parents sont d'origine anglophone. Lors de la phase 2, cet élève a vivement encouragé les autres à échanger en anglais et a presque pris la place d'un tuteur pour eux, les guidant par exemple pendant l'activité en reformulant les questions et en indiquant des parties du texte (« *Look at the last paragraph* »). Malgré le fait que deux élèves échangent encore en français, ils sont tous parvenus à parler anglais dans ce groupe. Alors, comment ces données se traduisent-elles en termes de pourcentage d'utilisation des deux langues ?

#### 4.3.2. Langues utilisées au sein des groupes

La figure 7 présente les temps de parole en français et en anglais dans chaque groupe ainsi qu'une moyenne pour la classe entière lors de la phase 1. La figure 8 illustre ces mêmes données pour la phase 2.



**Figure 7 :** Répartition du français et de l'anglais pendant la phase 1 (durée exprimée en pourcentage par rapport à la durée totale de l'activité)



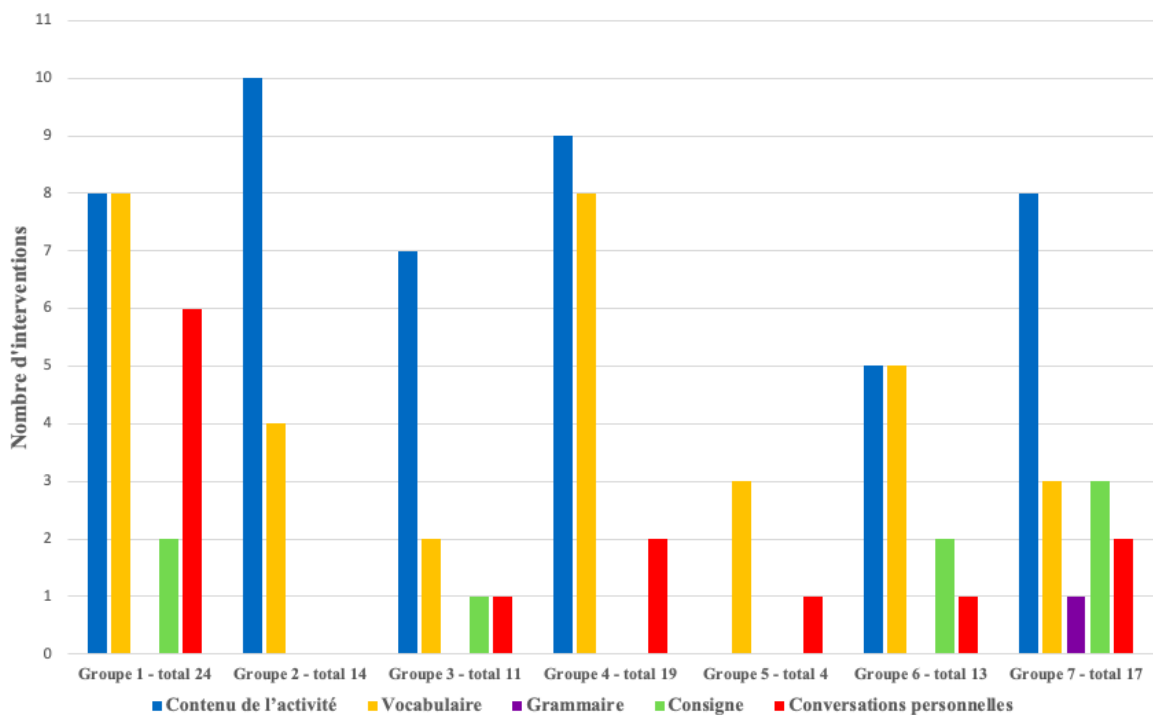
**Figure 8 :** Répartition du français et de l'anglais pendant la phase 2 (durée exprimée en pourcentage par rapport à la durée totale de l'activité)

Ces deux figures illustrent parfaitement le changement qui s'est produit au sein des groupes entre les deux phases. Pour six d'entre eux, on observe une diminution de la présence du français et une augmentation de l'anglais. Dans certains groupes, cette évolution est considérable : le groupe 4 passe de 49,5% de français à seulement 6,9%. Le groupe 7, qui comptait 83,2% de français, voit ce chiffre baisser jusqu'à 27,5%. On pourrait considérer que 27,5% reste un chiffre trop important pour la classe de langue, mais c'est en fait une donnée très encourageante qui nous laisse penser que ce chiffre pourrait être amené à baisser davantage au fil du temps. Dans les groupes 1 et 3, le taux de français est également important, et si on lie cette donnée à celles vues précédemment, on comprend en fait que l'absence d'un réel *monitor*, censé contrôler la langue, a une incidence sur la présence du français.

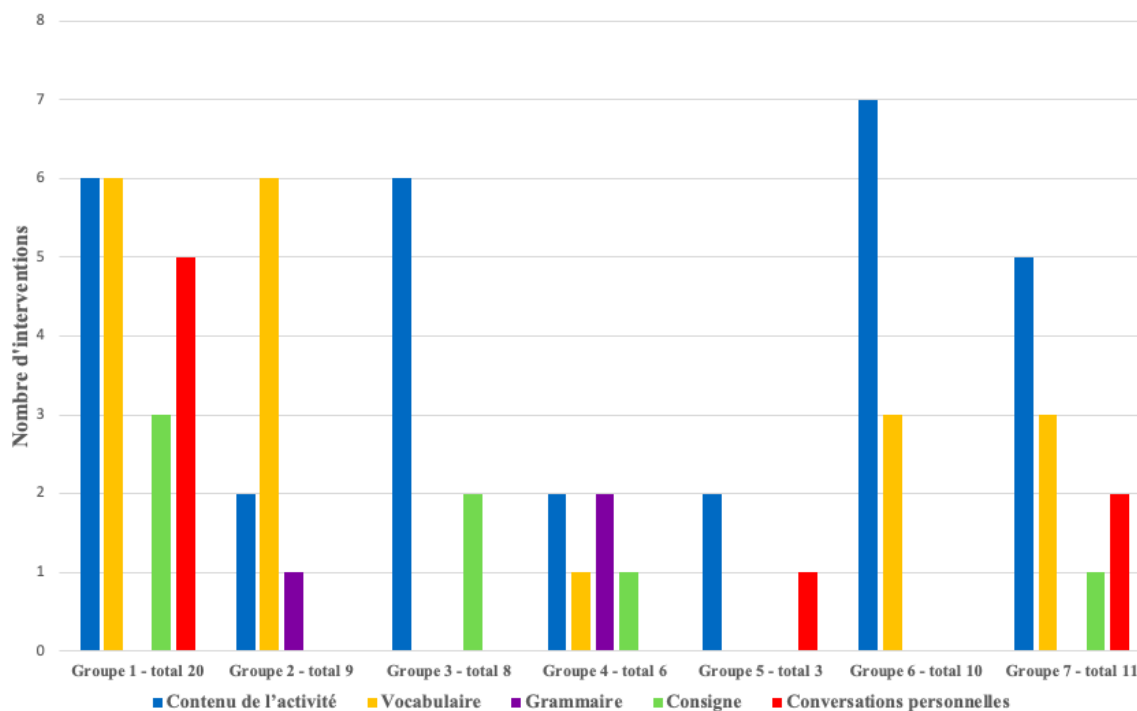
Contrairement aux autres, le groupe 5 voit son taux de français augmenter d'environ 3%, donnée que l'on pourrait lier à l'augmentation des temps d'entraide au sein de ce groupe, qui se sont souvent déroulés en français. Finalement, les données relevées pour la classe nous montrent un passage de 47,3% de français en phase 1 à 22% en phase 2. Ces résultats positifs pourraient s'expliquer par la présence des rôles. Cela nous amène donc à analyser les raisons de ces passages au français.

#### 4.3.3. Emplois du français au sein des groupes

Enfin, les figures 9 et 10 regroupent le nombre d'occurrences de français observées pour chaque catégorie, dans chaque groupe, pendant chacune des deux phases d'expérimentations.



**Figure 9 :** Nombre d'interventions en français par groupe et par catégorie lors de la phase 1



**Figure 10 :** Nombre d'interventions en français par groupe et par catégorie lors de la phase 2

Si l'on se réfère aux réponses données en annexe 3, les élèves considèrent qu'ils utilisent le français en grande partie pour des conversations personnelles ou des questions de vocabulaire. En phase 1, on observe un nombre assez important d'interventions en français dans la quasi-totalité des groupes, puisque 6 d'entre eux ont un nombre d'emplois du français supérieur à 10. Si l'on compare ces données à celles de la phase 2, on peut voir que 4 groupes sont en dessous de 10. Seul le groupe 1 compte un nombre encore trop important d'interventions avec 20, contre 24 en phase 1. Si l'on regroupe les deux phases, 21 interventions sur les 169 sont dues à des conversations personnelles qui n'étaient pas liées à l'activité.

Les autres interventions sont majoritairement en lien avec le contenu du travail effectué par les groupes. Cela signifie donc que les groupes travaillent, comme on a pu le constater grâce aux données récoltées précédemment, mais qu'ils échangent souvent en français pour une question de confort, d'aisance et d'accessibilité. Lors de l'exploitation des données, j'ai pu entendre un élève dire « La prof a dit d'être naturel, et moi quand je suis naturel je parle français ».

Si on compare les temps relevés pour chaque langue et le nombre d'interventions en français, on peut voir que certains groupes ont moins d'interventions en français, mais un pourcentage élevé. C'est le cas par exemple pour le groupe 7 en phase 1, qui compte 17

interventions pour 83,2% de français, alors que le groupe 1 compte 24 interventions pour seulement 53,4% de français. Cela est dû au fait que certains ponctuent leurs échanges de petites interventions en langue maternelle, alors que d'autres alternent entre de longues phases en anglais et de longues phases en français.

Finalement, on peut compter 33 emplois dus à des questions de vocabulaire en phase 1, contre 19 en phase 2. Dans les enregistrements, on peut entendre des phrases du type « Comment on dit... en anglais ? » ou encore « J'arrive pas à le dire en anglais ». Ces périodes correspondent aussi à des temps d'entraide, qui sont en fait très positifs pour le travail de groupe, mais pourraient se dérouler en anglais. En outre, certains temps d'entraide n'ont pas suffi aux groupes pour répondre à leurs interrogations et ils ont parfois dû faire appel à moi pendant l'activité. Alors, comment ont-ils communiqué dans ces cas-là ?

#### **4.4. La communication enseignant-élèves**

***Hypothèse de départ : l'utilisation d'emergency cards permet de réduire les temps d'échange entre les élèves et l'enseignant et facilite l'interaction entre les élèves en cas de besoin.***

Un problème récurrent lors de la mise en place d'activités en groupe était le grand nombre de fois où les élèves faisaient appel à moi au lieu de se tourner vers les membres de leur groupe. Ces sollicitations pouvaient avoir différentes origines : manque de vocabulaire, question de grammaire ou encore problème sur la consigne. Après réflexion, j'ai imaginé la mise en place de différents cartons de couleur, nommés *emergency cards*, qui auraient chacun une signification : un carton rouge pour le vocabulaire, un carton jaune pour la grammaire, un carton violet pour les consignes et un carton bleu pour une question qui n'entrerait dans aucune des catégories citées précédemment. Ces cartons seraient distribués à chaque groupe et leur permettraient de faire appel à l'enseignant en cas d'urgence. Il serait expliqué au préalable aux élèves que ces cartons doivent être utilisés en dernier recours, et qu'ils doivent donc d'abord faire appel à leurs camarades en cas de besoin.

J'ai alors divisé les expérimentations en deux phases. Lors de la première phase, je n'ai pas donné les cartons aux élèves et j'ai relevé le nombre de fois où ils me sollicitaient en levant la main pendant l'activité en groupe. Lors de la deuxième phase, j'ai distribué les cartons aux groupes en leur expliquant leur signification (qui était rappelée dans un coin du tableau). Chaque carton ne pouvait être utilisé qu'une seule fois au sein d'un même groupe. Puis, j'ai relevé le nombre de fois où les groupes utilisaient une *emergency card* pour faire appel à moi et j'ai également établi un pourcentage d'utilisation pour chaque carton au sein de la classe.

#### 4.4.1. Échanges enseignant - groupes

La figure 11 indique le nombre de sollicitations totales pour les phases 1 et 2.

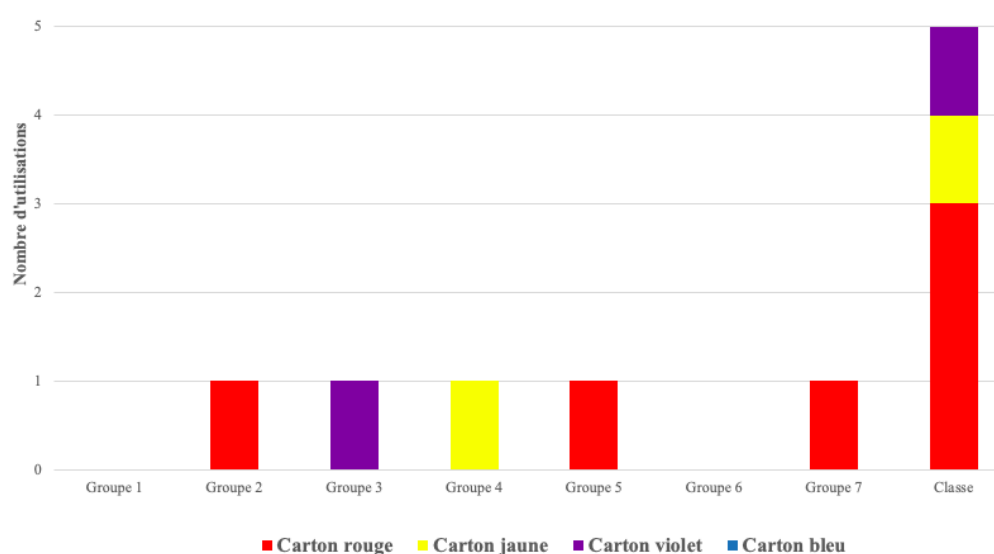
	Phase 1 (sans les <i>emergency cards</i> )	Phase 2 (avec les <i>emergency cards</i> )
Nombre de groupes ayant sollicité l'enseignante	6 sur 7	5 sur 7
Nombre total de sollicitations dans la classe	14	5

**Figure 11 :** Nombre total de sollicitations pendant chaque phase

Ces données indiquent une nette diminution des échanges enseignant – élèves entre les deux phases. En effet, 14 demandes ont été relevées en phase 1, alors que seulement 5 ont été notées en phase 2. On remarque également que 6 groupes ont sollicité mon aide en première phase contre 5 en deuxième phase. Ce constat peut alors être lié au fait qu'une limite avait été imposée dans les demandes et que les groupes ont dû restreindre leurs sollicitations. Cela s'est d'ailleurs retrouvé dans les temps d'entraide, plus importants pour cinq des groupes dans la phase 2. De plus, sur les 14 demandes relevées dans la première phase, 11 ont été faites en français, alors que toutes celles de la seconde phase ont été faites en anglais.

#### 4.4.2. *Emergency cards*

La figure 12 regroupe le nombre d'utilisations de chaque carton au sein de chaque groupe puis au sein de la classe.



**Figure 12 :** Nombre d'utilisations de chaque *emergency card* au sein des groupes puis au sein de la classe



Ces données mettent en évidence une demande plus importante en vocabulaire au sein des groupes. En effet, lorsqu'on observe le nombre d'utilisations de chaque *emergency card*, on remarque que le carton rouge, concernant le vocabulaire, a été utilisé 3 fois. Cela veut donc dire qu'après avoir sollicité leurs camarades, les élèves concernés n'ont pas obtenu de réponse à leur demande et ont dû faire appel à moi. Parmi ces demandes, deux correspondaient à la phrase « *What's the English for... ?* » et une avait été formulée comme suit : « *What does this word mean?* ».

Après avoir analysé les résultats concernant les langues parlées et le travail fourni par les groupes, nous pouvons à présent nous intéresser au ressenti des élèves à l'issue de ces expérimentations.

#### **4.5. L'individu et le groupe**

***Hypothèse de départ : établir des rôles permet aux élèves de mieux se situer au sein du groupe mais également de mieux mesurer leur investissement à la suite de l'activité.***

Il est souvent impossible de déterminer le taux d'investissement de chaque élève à la suite d'une activité de groupe. Selon mon hypothèse de départ, établir des rôles pourrait permettre aux élèves de mieux mesurer leur investissement et le travail fourni individuellement pendant l'activité. C'est dans l'optique de vérifier cette hypothèse que j'ai décidé de mener deux phases d'expérimentations différentes, avec et sans les rôles.

Après chaque phase, j'ai distribué deux fiches différentes aux groupes. En premier lieu, les élèves ont dû remplir une fiche de groupe commune<sup>4</sup> dans laquelle ils évaluaient leur travail en tant que groupe (respect de la consigne, du temps imposé, langue parlée...). Dans un second temps, les élèves ont dû remplir une fiche individuelle de contribution au sein du groupe<sup>5</sup> dans laquelle ils devaient notamment parler du travail personnel qu'ils avaient fourni.

Suite à ces deux phases d'expérimentations, j'ai effectué un sondage anonyme<sup>6</sup> dans la classe qui comprenait les quatre questions suivantes :

- La présence des rôles t'a-t-elle aidé à mieux répondre à la fiche individuelle ?
- La présence des rôles t'a-t-elle aidé à mieux répondre à la fiche de groupe ?
- Penses-tu que les rôles rendent le travail de groupe plus efficace ?
- As-tu un nouveau rôle à suggérer pour les travaux de groupe suivants ?

---

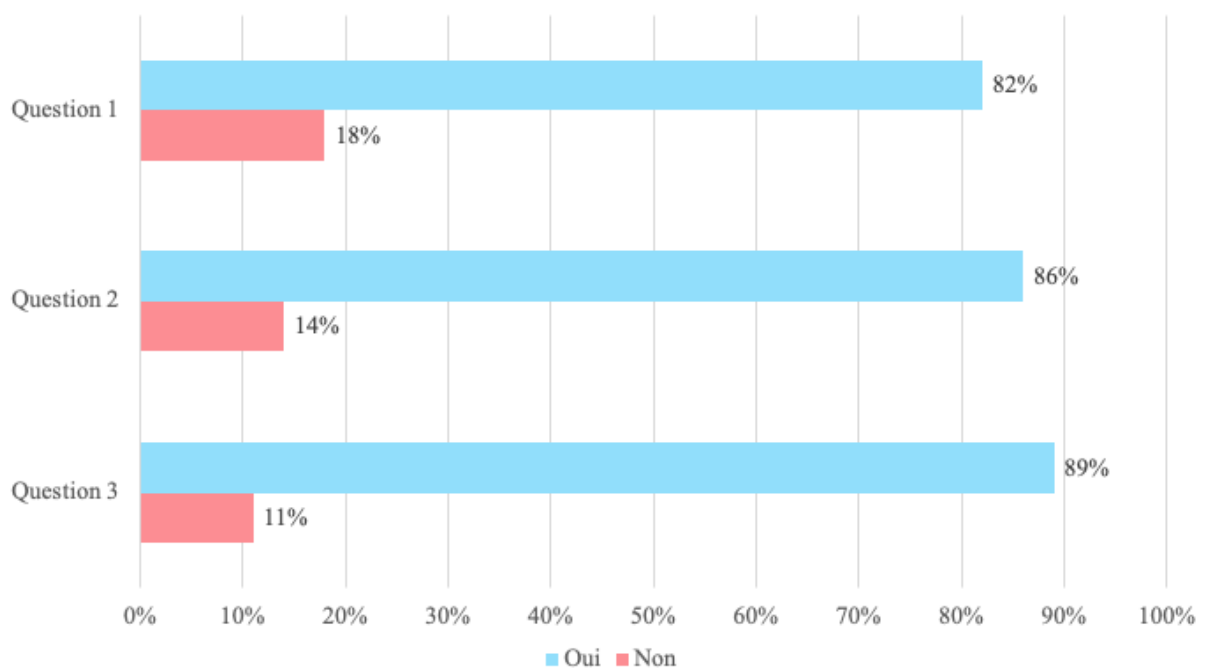
<sup>4</sup> voir Annexe 4

<sup>5</sup> voir Annexe 5

<sup>6</sup> voir Annexe 6

Pour les trois premières questions, les élèves pouvaient répondre par oui ou par non. La dernière question était une question ouverte, à laquelle vingt-six élèves ont répondu qu'ils n'avaient pas de suggestion particulière à formuler. Par ailleurs, deux élèves ont proposé des modifications concernant les rôles. Un premier élève a suggéré que le rôle de *scribe* soit séparé en deux, afin qu'un élève s'attèle au relevé des mots clés dans le texte et qu'un autre prenne les notes du travail effectué par le groupe. Enfin, un autre élève a mentionné l'éventuelle création d'un autre rôle de la façon suivante : « quelqu'un pour reformuler le document avec ses propres mots ».

La figure 13 présente les résultats des trois premières questions posées. Comme indiqué dans la légende, le bleu correspond à la réponse « Oui » et le rose à la réponse « Non ».



**Figure 13 :** Réponses au sondage 2

Suite à ce sondage, on remarque que chaque question a obtenu plus de 80% de « Oui ». Les rôles semblent donc avoir eu un certain effet auprès des élèves qui ont le sentiment de mieux pouvoir mesurer leur travail et leur investissement dans le groupe. De plus, 89% des élèves estiment que la présence des rôles a un effet positif sur leur travail et le rend plus efficace. C'est également ce que j'ai pu constater à l'issue des expérimentations. En phase 2, le contenu du travail de chaque groupe était plus construit et d'un niveau supérieur.

De surcroît, si on s'intéresse aux réponses données à la question 4 concernant une éventuelle suggestion de rôle, on constate qu'un élève demande la présence d'une personne qui

reformulerait le document pour les autres. Cette demande est probablement liée au fait que nous faisons régulièrement cet exercice en classe. A l'issue de la lecture d'un texte, il m'arrive souvent de demander aux élèves de reformuler le sujet du document avec leurs propres mots afin de m'assurer qu'ils ont tout compris et qu'ils ne se contentent pas de citer le document. Cette suggestion prouve donc que cet exercice est rassurant pour les élèves. Si un tel rôle devait être créé, il serait impératif de préciser en amont que cette reformulation doit être faite en anglais afin d'éviter que l'élève prenne un rôle de traducteur. Finalement, l'élève qui a proposé de séparer le rôle de *scribe* en deux s'est sûrement retrouvé en difficulté et dépassé par le travail de prise de notes. On pourrait attribuer le relevé de mots clés à un autre élève, par exemple le *judge*, afin d'alléger le rôle de *scribe*.

#### **4.6. Bilan des résultats et pistes d'actions**

Ces différentes expérimentations peuvent nous amener à tirer diverses conclusions et proposer quelques pistes d'actions pour le futur. Pour commencer, il est important de rappeler que seules deux phases d'expérimentations ont été menées et qu'il serait d'autant plus intéressant de mesurer l'évolution de l'utilisation du français sur une plus longue période. De plus, comme expliqué à travers les écrits de Nussbaum, il est indéniable que la présence du dictaphone peut avoir un impact sur les échanges entre les élèves qui peuvent considérer l'appareil comme une forme d'évaluation. On pourrait également se demander si la durée de l'activité n'a pas une incidence sur le temps de parole en anglais, et si la diminuer permettrait d'augmenter ce temps en langue cible.

En outre, la forte présence d'interventions en français pour le vocabulaire est la preuve que les apprenants n'utilisent pas le *Classroom English* entre eux. En effet, à la rentrée de septembre, j'avais immédiatement mis en place le *Classroom English* pour favoriser l'utilisation de l'anglais et diminuer celle du français. Les élèves sont donc capables d'utiliser des phrases comme « *What's the English for...?* » pour le vocabulaire, mais aussi de formuler des demandes telles que « *Can you close the window, please?* ». Concernant les emplois du français pour des demandes au sein des groupes, il serait alors judicieux de rappeler aux élèves qu'ils peuvent et doivent utiliser le *Classroom English* étudié en début d'année avec leurs camarades. Ainsi, on éviterait les demandes entendues dans les enregistrements comme « Attends, tu as dit quoi ? » et les élèves emploieraient des formulations comme « *Can you repeat, please?* ».

Le problème de manque de vocabulaire nous amène à nous demander s'il ne serait pas intéressant de placer un dictionnaire à la table de chacun des groupes afin qu'un élève soit en

charge de chercher les mots inconnus, mais au risque que les élèves passent l'heure à en feuilleter les pages. Afin de limiter les passages au français, il faudrait que ce dictionnaire soit un dictionnaire unilingue dans lequel les élèves pourraient trouver des synonymes et des définitions des mots qu'ils ne connaissent pas au lieu de simples traductions.

Les rôles semblent être un aspect bénéfique au travail en groupe mais la coopération reste un point à améliorer, par exemple en se basant sur un modèle de tutorat. De plus, deux rôles ont été délaissés par les élèves : *judge* et *monitor*. Concernant le rôle du *monitor*, une explication auprès des élèves est nécessaire et il faut que l'apprenant concerné comprenne qu'il doit se faire entendre et s'imposer pour contrôler au mieux la langue parlée. Quant au *judge*, ce rôle a plusieurs fois été subtilisé par un autre élève, souvent un élève que l'on pourrait qualifier de « moteur » (moyenne supérieure à 16/20). Il faut donc que ce rôle soit choisi par un élève qui se sent capable de diriger le groupe, et ce constat peut nous amener à nous demander s'il n'est pas préférable d'imposer les rôles aux élèves.

En effet, les rôles pourraient être distribués par l'enseignant lui-même qui, connaissant les profils de ses élèves, aurait la possibilité d'attribuer à chacun le rôle qui lui correspondrait le mieux. Pourtant, il est aussi intéressant de laisser les élèves choisir eux-mêmes leur rôle, car ceux-ci connaissent leurs capacités. Afin de les aiguiller un peu plus, on pourrait ajouter des traits de personnalité sur les fiches de rôle, par exemple le fait d'être à l'aise à l'oral et d'avoir de l'assurance pour le *speaker*, la capacité à s'affirmer face aux autres pour le *monitor*, l'aptitude à prendre des décisions pour le *judge* et la capacité à rédiger clairement et de manière concise pour le *scribe*. Enfin, on pourrait également faire créer des rôles par les élèves eux-mêmes afin qu'ils arrivent à déterminer ce qui est réellement important au sein d'un groupe.

## 5. Conclusion

A partir du constat de la grande diversité des profils dans mes classes, mes recherches dans des écrits théoriques et pédagogiques m'ont permis de comprendre que cette hétérogénéité n'était pas un cas isolé et que sa présence ne devait pas être un poids dans ma pratique. Cette année en tant que professeure stagiaire m'aura permis de découvrir un métier passionnant et j'ai pu comprendre grâce à l'accompagnement et les conseils qui m'ont été prodigués que ma façon d'enseigner n'allait cesser d'évoluer au fil du temps.

C'est dans une classe plutôt soudée et dynamique que j'ai choisi de mener mes expérimentations qui m'auront permis de comprendre que la présence de rôles pouvait être une réelle plus-value dans le travail de groupe. Je reste persuadée que générer l'envie de coopérer est un excellent moyen de favoriser la communication entre les élèves et de permettre à chacun de réussir à son rythme, en empruntant le chemin qui lui semble le plus adapté. Grâce aux rôles, chaque apprenant peut trouver sa place, savoir ce qu'il a à faire et surtout avoir le sentiment d'avoir contribué à la réalisation de la tâche avec le reste de son groupe.

Amener les élèves à communiquer entre eux dans une langue étrangère est un travail de longue haleine qui demandera encore quelques ajustements. Même si certains des dispositifs que j'ai souhaité mettre en place ont montré leurs limites, je sors de cette expérience enrichissante avec le sentiment qu'il me reste encore beaucoup d'autres pistes à explorer pendant, je l'espère, ma future longue carrière d'enseignante d'anglais. Je suis persuadée qu'un échange avec mes collègues et que les formations à venir me permettront d'y voir plus clair dans ma pratique et de l'adapter aux variables que je rencontrerai.

## 6. Références bibliographiques

Apple, *iMovie*, version : 10.2.3, Logiciel, Cupertino.

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1, (1), (115-136).

Carter, R., Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge : Cambridge University Press

Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Cle international.

Cicurel, F. (2002) « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2 septembre 2002, en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/801> (consulté le 18 avril 2021).

Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Éditions de la Chenelière.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, enseigner, évaluer)*. Paris : Éditions Didier.

Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3, (2), (125-140).

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (2014). Co-operative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25, (3&4), (85-118).

Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ?. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, (1), (55-66)

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). « Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation ». Bulletin Officiel n°13 du 26 mars 2015. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Nussbaum, L. (1999) Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134. (35-50).

Peyrat, M. (2009). Tutorat et apprentissage coopératif au collège. *Carrefours de l'éducation*, 1, (1), (53-68).

Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.

Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

Slavin, R. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of Research on Learning and Instruction*.

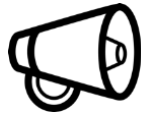
## 7. Annexes

### 7.1. Annexe 1 : fiche de renseignement élève distribuée à la rentrée de septembre

<b>THINGS I WOULD LIKE TO KNOW ABOUT YOU</b>	
Name / Nickname :	_____
Date of birth :	_____
Would you like us to sing on your birthday?	YES      NO
What do you like to do during your free time? / Hobbies / Passions:	_____
Your favorite song(s) / poem(s) / book(s) / series / movie(s) :	_____
Your hidden talent(s) / Something funny about you :	_____
Thing(s) you would like to study in English class :	_____
Your dream job :	_____
<b>Element(s) you are comfortable with...</b>	
Vocabulary / Grammar / Reading comprehension / Oral comprehension / Oral expression / Working in groups / Revisions / Pronunciation	
<b>Element(s) you need help with...</b>	
Vocabulary / Grammar / Reading comprehension / Oral comprehension / Oral expression / Working in groups / Revisions / Pronunciation	



## 7.2. Annexe 2 : cartes détaillant les rôles attribués aux élèves



### **SPEAKER**

---

Reads the documents for the group.

Uses the notes taken by the scribe to report everything to the class.



### **MONITOR**

---

Watches the time.

Makes sure each member has spoken at least once.

Makes sure everyone speaks English.



### **JUDGE**

---

Leads the group through the different steps of the activity.

Gives the floor to the other members when they want to speak.

In case of a disagreement, the judge's opinion prevails.



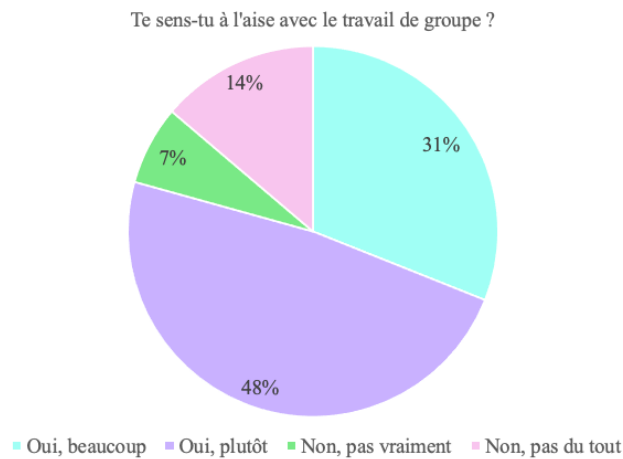
### **SCRIBE**

---

Highlights the keywords in the documents.

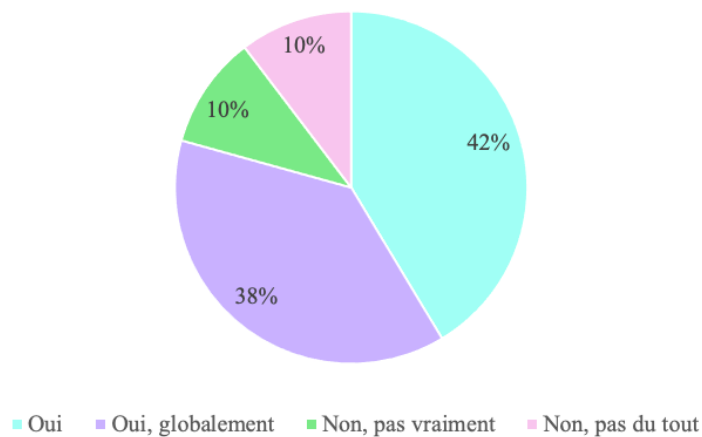
Takes clear, organized and detailed notes.

### 7.3. Annexe 3 : sondage effectué avant les expérimentations



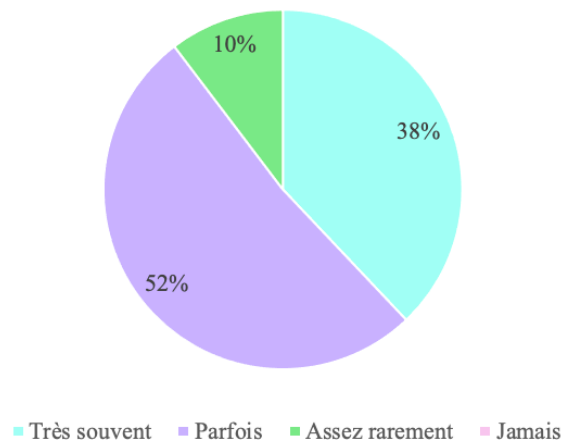
**Figure 14 :** Réponses à la question 1 du sondage 1

En général, arrives-tu facilement à trouver ta place et à savoir ce que tu dois faire ?



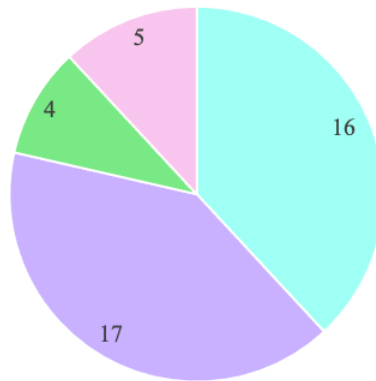
**Figure 15 :** Réponses à la question 2 du sondage 1

Pendant les travaux de groupe, t'arrive-t-il de parler français ?



**Figure 16 :** Réponses à la question 3 du sondage 1

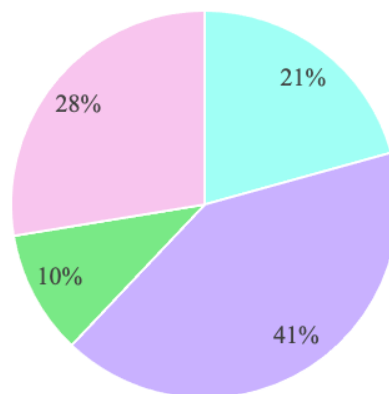
Si oui, connais-tu la/les raison(s) de ces passages par le français ?  
(plusieurs réponses possibles pour un même élève)



■ Vocabulaire ■ Conversations personnelles ■ Incompréhension de la consigne ■ Je ne sais pas

**Figure 17 :** Réponses à la question 4 du sondage 1

Selon toi, est-il plus facile de faire une activité en groupe que tout.e seul.e ?



■ Oui, beaucoup ■ Oui, plutôt ■ Non, pas vraiment ■ Non, pas du tout

**Figure 18 :** Réponses à la question 5 du sondage 1

#### 7.4. Annexe 4 : fiche de groupe

Membres du groupe :			
Le travail a-t-il été effectué dans sa totalité ?	Oui	Non	Si non, pourquoi ?
.....			
La durée imposée a-t-elle été respectée ?	Oui	Non	Si non, pourquoi ?
.....			
Les membres ont-ils tous pris la parole ?	Oui	Non	Si non, pourquoi ?
.....			
En quelle langue les échanges se sont-ils déroulés ?	Anglais	Français	
A-t-on fait appel à notre enseignante ?	Oui	Non	Nombre de fois :
Si oui, pourquoi ? (entourez la/les réponses)			
Vocabulaire - Grammaire - Consigne - Autre (précisez) : .....			

#### 7.5. Annexe 5 : fiche individuelle

Nom :		
Mon/mes mission(s) au sein du groupe : (entourez la/les réponse(s))		
<b>Prise de note</b>	<b>Lecture du/des document(s)</b>	<b>Compte rendu oral au reste de la classe</b>
<b>Correction grammaticale</b>	<b>Correction orthographique</b>	<b>Correction lexicale</b>
<b>Gestion du temps</b>	<b>Gestion de la parole</b>	<b>Gestion du langage</b>
Les informations que j'ai fournies : .....		
.....		
.....		
La ou les langue(s) que j'ai utilisée(s) :	Français	Anglais
Ai-je aidé l'un des membres du groupe ? Pourquoi ?		
.....		
Ai-je eu besoin d'aide ? Pourquoi ?		
.....		

### 7.6. Annexe 6 : sondage effectué après les expérimentations

La présence des rôles t'a-t-elle aidé à mieux répondre à la fiche individuelle ?

Oui

Non

La présence des rôles t'a-t-elle aidé à mieux répondre à la fiche de groupe ?

Oui

Non

Penses-tu que les rôles rendent le travail de groupe plus efficace ?

Oui

Non

As-tu un nouveau rôle à suggérer pour les travaux de groupe suivants ?

.....