



HAL
open science

Binômes de petits parleurs en CE2 : apprendre l'interaction en anglais

Caroline Chaize

► **To cite this version:**

Caroline Chaize. Binômes de petits parleurs en CE2 : apprendre l'interaction en anglais. Education. 2022. dumas-03697180

HAL Id: dumas-03697180

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03697180v1>

Submitted on 20 Jun 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles
Site d'Antony

Année universitaire 2021-2022

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**

Mention :

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

Spécialité : « Premier degré »

Parcours : « Professorat des écoles »

Option : « Anglais »

Binômes de petits parleurs en CE2 : apprendre l'interaction en anglais

Caroline CHAIZE

Directrice de mémoire : **Madame Françoise GANDOIS**

Jury :

Madame Françoise GANDOIS, Directrice des Etudes, INSPE d'Antony

Madame Marilyn ROMEU, Professeur d'anglais, INSPE d'Antony

Date de soutenance : 8 juin 2022

Remerciements

Je tiens à remercier en tout premier lieu Madame Françoise GANDOIS, Directrice des Etudes de l'INSPE d'Antony, qui, par ses remarques à la fois bienveillantes et exigeantes, m'a beaucoup aidée à me projeter dans mon travail de recherche et plus généralement à prendre mes repères dans mon nouveau métier. Son accompagnement durant cette année inédite, jalonnée de multiples étapes à franchir, m'aura permis de mieux structurer et articuler les savoirs didactiques avec l'expérience terrain.

Merci aussi à Madame Clotilde CHAIZE, Professeur des écoles, formatrice et médiatrice chez Canopé, pour son partage d'expérience sur le travail en binôme et sur la coopération entre élèves, pour l'accès aux ressources de Canopé en flux continu et hiérarchisé et surtout pour sa capacité à débattre des problématiques de notre quotidien d'enseignant et de son expérience d'enseignement à l'étranger.

Tous mes remerciements vont également à Monsieur Raphael GUYOTON, mon binôme, pour ses encouragements constants, son décryptage des arcanes du Master ainsi que pour la qualité des échanges relatifs aux progressions de « nos » élèves et aux situations d'apprentissages que nous leur proposons. Cette excellente coopération avec un enseignant professionnel et disponible a garanti une approche individualisée et constructive au bénéfice des élèves. Merci donc aussi à ces derniers, et à leurs parents, pour leur confiance renouvelée à chaque période, pour leur envie d'apprendre et de comprendre et pour leur absence de parti-pris face à l'arrivée d'enseignants débutants. Toujours au sein de l'école, merci à ma collègue de CE2 Madame Carole DE BIMARD qui a su répondre de manière attentive et pertinente à toutes mes questions de néophyte sur le cycle 2 et la gestion de classe.

Last but not least, merci surtout à ma famille et à son soutien de tous les instants : à mes trois filles, toujours curieuses de comprendre le pourquoi du comment et qui ont accepté sans broncher un nouveau rythme et des études qui leur volaient du temps avec leur maman. Elles ont su gagner en même temps en autonomie, et ont participé activement à la mise en place et au test de la séquence...félicitations les filles ! Comme le dit Jean Giono dans les Vraies richesses, « *le soleil n'est jamais si beau qu'un jour où on se met en route !* ». Merci à mes parents qui de loin ont écouté les récits téléphoniques détaillés et enthousiastes de mes progressions de classe et de l'avancée de mon travail de recherche ...indispensables à ma (re)motivation !

Mille mercis enfin à mon conjoint : dans la bonne humeur et sans s'affoler, en remettant « l'église au milieu du village », il m'a incitée à me lancer puis il a su à la fois « assurer » à la maison et s'assurer que je gardais la tête froide pour réussir à doser les efforts jusqu'au sprint final, tout en me (r)assurant sur le bien-fondé de ma reconversion en forme de vocation !

“A good moral, my lord: it is not enough to speak, but to speak true”

Lysander in A Midsummer Night's dream(act V, Scene 1) William Shakespeare

“Nothing will come of nothing: speak again.”

King Lear (Act 4, Scene 1) William Shakespeare

Résumé

Mots-clés : compétences sociolinguistiques, interactions orales, binôme, approche actionnelle, alternance des sujets, petits parleurs

Les interactions orales occupent une place particulière dans l'enseignement des langues vivantes étrangères en cycle 2 : incontournables dans une approche actionnelle des langues, prépondérantes dans le parcours scolaire des élèves, elles n'en restent pas moins une compétence protéiforme qui recèle de nombreux défis didactiques et pédagogiques. Les interactions orales ne sont pas une simple juxtaposition de compréhension et production orales : dans une situation de communication, les élèves doivent aussi occuper l'espace laissé pour mobiliser des compétences de savoir-être, d'écoute, pour réussir à interagir en confiance. Ce mémoire étudie comment enseigner les interactions orales en LVE, c'est-à-dire comment apprendre les interactions orales, celles-ci étant par définition à la fois un objet de connaissance (une compétence) et une modalité de travail (entre sujets). Apprendre les interactions orales demande aux élèves de s'appuyer d'emblée sur des compétences sociolinguistiques et pragmatiques à forte teneur en communication, et à l'enseignant de sortir d'une logique didactique basée sur la seule répétition mécanique d'éléments linguistiques qui fait peu de cas de la composante sociale des apprentissages. Dans ce contexte, le travail en binôme entre pairs semble permettre d'allier quantité et qualité des interactions orales. Cette « voie royale », comparée avec un échange face-à-face avec le professeur, semble être de nature à permettre de gagner conjointement en temps de travail **et** en qualité des apprentissages, l'un n'excluant pas l'autre. Chez les élèves petits parleurs d'une classe de CE2, pour lesquels cet acte de parole apparaît plus coûteux, observés dans une situation de déficit d'information, les binômes entre pairs pourraient permettre de créer une situation d'apprentissage favorable à des interactions orales de qualité.

L'étude de l'impact du travail en binôme entre pairs (comparé à un binôme en face-à-face avec l'enseignant) chez les petits parleurs montre que si le binôme reste le « fait déclencheur » de la mise en œuvre des interactions et favorise l'engagement dans la tâche et l'acquisition d'une partie des compétences sociolinguistiques, en revanche l'intervention de l'enseignant reste clé pour la construction des savoirs et l'équilibre des différentes composantes des interactions orales . Cette conclusion amène à repenser la formation des binômes pour en faire un véritable levier de progression pour les petits parleurs en partageant la responsabilité de la gestion des difficultés et de la co-construction du sens. .

Abstract

Keywords: sociolinguistic competences, oral interactions, work in pairs/ pair working, task-based action-oriented approach, topics rotation, little talkers

Teaching oral interactions in a foreign language is a topical issue in public French elementary school (Cycle 2) in the current action-driven approach. Teachers face a challenge: they are expected to build learning situations in which each pupil can have the opportunity to interact and to improve its communication's skills. Nevertheless, oral interactions are not the pure addition of oral comprehension and oral expression. The competence encompasses instead a high communication content and appears to be a mix of pragmatic, linguistic and sociolinguistic competences. It is based on soft skills like adaptability and ability to talk and discuss with a pair to complete a common task. That's the reason why it requires higher commitment from the teacher as well: rather than asking the children to automatically repeat words or structure, he/she should find ways to encourage pupil's commitment and, in other words, to properly bind the two sides of the same competence, which is both a teaching object and the teaching subject.

According to this background information, this study intends to investigate the work in pairs as a preeminent way to achieve this goal and to promote the children's competences in English, especially for the so-called "little talkers". Oral interactions are indeed supposed to be more complicated for pupils who don't usually take part to oral activities in class and proved to be more costly for them. Work in pairs could help them and provide a support to improve their interactions skills.

At the end of the day, if the interaction's work in pairs seems to increase little talkers' commitment in the task and overall enrolment to improve sociolinguistic competences, and also an efficient help towards the final task's achievement, driven by a stronger motivation, the mix of skills appears however to be more balanced when the little- speaker interacts with his/her teacher directly, entering in a face-to-face dialogue with him/her. This observation leads to think again the way to organize the work in pairs in order to better leverage both social and linguistic competences and finally make sure children are, act and behave "in tune" to build a shared meaning and achieve common purpose by looking in the same direction.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé	4
Abstract.....	5
Table des matières.....	6
Liste des tableaux et figures.....	8
Liste des annexes.....	9
Introduction.....	10
I. Cadre théorique.....	12
I.1. Définition des concepts référencés.....	12
I.1.1. <i>Petits parleurs, langage et parole.....</i>	<i>12</i>
I.1.2. <i>La notion ambivalente de binôme, et en creux l'analyse du rôle de l'enseignant en classe</i>	<i>14</i>
I.1.3. <i>Définition générale de la notion d'interaction via le CECRL.....</i>	<i>16</i>
I.2. Etat de l'art des analyses et enjeux scientifiques et didactiques en lien avec la LVE	17
I.2.1. <i>La spécificité de l'enseignement des langues et son évolution.....</i>	<i>17</i>
I.2.1.1. Rappel du cadre institutionnel	17
I.2.1.2. L'approche actionnelle, les compétences de communication et le lien entre savoir-être, communication et interaction	18
I.2.2. <i>La difficile évaluation de la qualité des interactions et des compétences socio linguistiques dans un contexte de communication : comment analyser les interactions orales ?.....</i>	<i>20</i>
I.2.3. <i>La formulation du paradoxe communicatif.....</i>	<i>22</i>
I.3. Problématiques, questionnements et hypothèses	23
I.3.1. <i>Explicitation de la problématique et des paradoxes dans l'enseignement de LVE</i>	<i>23</i>
I.3.2. <i>Des hypothèses de travail pour le professeur stagiaire : au-delà de la quantité, la qualité des interactions et les facteurs explicatifs.....</i>	<i>24</i>
I.3.2.1. Première hypothèse : <i>the flow</i>	24
I.3.2.2. Deuxième hypothèse : <i>the puzzle</i>	25
I.3.2.3. Troisième hypothèse : <i>the language fabric</i>	25
II. Cadre méthodologique	26
II.1. Description informée de la classe.....	26
II.2. Méthodologie de recherche.....	28
II.2.1. <i>Type(s) de méthode(s) mise(s) en action</i>	<i>28</i>
II.2.2. <i>Echantillon étudié.....</i>	<i>29</i>
II.2.3. <i>Protocole expérimental.....</i>	<i>30</i>
II.2.3.1. Choix des variables et des indicateurs : interagir, c'est : « avoir / une action / réciproque ».....	30
II.2.3.2. Séquence d'apprentissage, choix pédagogiques et phasage.....	33
II.2.3.3. Modalités de présentation des données recueillies et traitement des données brutes	35
II.2.3.3.1. <i>Panorama des données exploitables en fin de séquence.....</i>	<i>35</i>
II.2.3.3.2. <i>Traitement des données individuelles.....</i>	<i>35</i>

II.3. Points de vigilance : analyse <i>a priori</i> des limites et biais	38
III. Analyse des données	41
III.1. Bilans individuels et traitement individualisé des données	41
III.1.1. BEGA.....	41
III.1.2. HUBE.....	42
III.1.3. LEBE	43
III.1.4. ROHE.....	44
III.1.5. ISFA	45
III.1.6. LAXU	46
III.2. Analyse des données au niveau collectif.....	48
III.2.1. Rappel des hypothèses de départ.....	48
III.2.2. Principaux enseignements tirés des données individuelles.....	49
III.2.2.1. Binôme entre pairs et qualité globale des interactions orales : une réussite générale contrastée	49
III.2.2.2. La contribution de chaque variable selon les modalités de travail (analyse du <i>skill mix</i>) : de l'importance de l'explicitation en interaction.....	50
III.2.2.3. Retour en chiffre sur la formation des binômes et le caractère social des apprentissages	53
III.3. Discussion : retour réflexif et axes de développement.....	56
III.3.1. (Re) penser le mémoire où comment structurer et donner forme à une matière informe.....	56
III.3.1.1. Prise de conscience de l'importance motivation	56
III.3.1.2. Intérêt et difficulté de confronter théorie et pratique, subjectivité et objectivité	58
III.3.1.3. La surabondance des observations et difficulté à les traiter	59
III.3.1.4. Perfectionnisme et contraintes temporelles dans le mémoire et dans la classe.....	60
III.3.2. Retour sur la pratique de classe et les situations d'apprentissage.....	61
III.3.2.1. Se lancer en anglais.....	61
III.3.2.2. De la différenciation à la remédiation en passant par l'explicitation.....	63
III.3.2.3. Tutorat, binômes hétérogènes et interactions.....	64
Conclusion	66
Bibliographie	68
Annexes	71

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 : tableau de correspondance des hypothèses, variables et compétences	p. 30
Tableau 2 : tableaux variables observées 1,2 et 3 déclinées en indicateurs	p. 31
Tableau 3 : modèle du tableau des variables fusionnées par élève	p. 37
Tableau 4 : tableau récapitulatif des graphiques araignées	p. 41
Tableau 5 (annexes) : données brutes et retraitées pour les bilans individuels des variables	p. 79
Tableau 6 (annexes) : diagramme récapitulatif <i>ad hoc</i> des données consolidées	p. 91

Liste des annexes

Annexe 1 : modèle de l'autorisation d'enregistrement	p.71
Annexe 2 : modèle (<i>templâté</i>) pour le portait et exemples de portraits-source	p. 71
Annexe 3 : exemple de productions d'élèves	p. 76
Annexe 4 : données brutes et retraitées pour les bilans individuels des variables avec graphiques radars (par élève)	p. 79
Annexe 5 : diagramme récapitulatif <i>ad hoc</i> des données consolidées	p. 91

Introduction

Guangzhou, Chine, 2011. J'entre dans la salle de langue de l'école française de Canton. Des enfants d'une quinzaine de nationalités différentes sont en train de parler anglais en binôme. Je ne vois pas l'enseignant qui se trouve dans un coin de la classe. Je tends l'oreille, oui, ils parlent tous en anglais, il est question de courses dans un magasin. Ils ont 4 ou 5 ans, ne savent pas encore lire, pour certains le français est uniquement la langue de scolarisation. Ma fille aînée est parmi eux. Je me dis que peut-être, contrairement à ma génération qui maîtrise beaucoup mieux l'écrit et la grammaire anglaise que l'oral, sa génération à elle sera capable de s'exprimer en anglais à l'oral avec fluidité, dans un contexte exolingue, sur des sujets du quotidien, pour « se débrouiller », et que c'est une grande chance et un atout ! De futurs « citoyens du monde » !

Sceaux, Hauts-de-Seine, 2021. Après m'être mise moi-même dans la peau d'un apprenant sur deux langues complètement nouvelles pour moi (le mandarin puis l'espagnol) avec plus ou moins de réussite et avoir découvert les bases de la didactique du FLE (Français Langues Etrangères) auprès de l'alliance française et de la « tâche finale », me voici de retour en France et surtout, suite à une rapide reconversion professionnelle, professeur des écoles stagiaire pour la première fois face à ma classe de CE2. Les élèves étudient le Hollandais sans peine, de Marie-Aude Murail, en lecture suivie, où il est question d'« immersion totale », de bain de langue, de grammaire et de lexique avec deux conclusions : l'amitié comme source de motivation pour apprendre les langues étrangères, et l'importance de l'écoute pour se comprendre. Les élèves s'entraînent à lire à voix haute en français, parfois en binôme, et certains sont bloqués dans cette mise en voix. En parallèle, à l'INSPE, je découvre les écrits de Dominique Bucheton et ses fameux « gestes professionnels » ainsi que les cinq focales de Roland Goigoux, autant de sujets qui m'interpellent sur mon rôle « multitâche » d'enseignante.

Ainsi, le sujet de ce mémoire a été pensé initialement à partir d'une réflexion empirique et personnelle, à partir de constats effectués sur le terrain, de manière morcelée, avec l'intuition que l'accompagnement de l'apprentissage des interactions orales en LVE pouvait apporter beaucoup à mes élèves cette année mais aussi plus tard dans leur construction et dans leurs réussites futures, qu'il sortait du simple champ disciplinaire de l'anglais, pour être profitable plus largement en termes de « savoir-être » et de capacité à prendre la parole, qu'il était directement lié au socle commun de connaissances et de compétences qui définit, pour ainsi dire, « l'honnête homme », le citoyen, et les *soft skills* du XXI^e siècle dans une perspective humaniste.

L'évidence s'imposait alors : pour travailler les interactions orales en anglais, il fallait bien sûr que je mette les élèves en activité en binôme, face-à-face, tout simplement ! Et les obstacles opérationnels de surgir immédiatement : comment gérer l'hétérogénéité de ma classe ? Comment accompagner les petits parleurs en anglais alors qu'ils n'osent pas participer dans leur propre langue ? Comment organiser le temps de classe pour ne pas trop en « perdre » sur cette matière ? Cette idée « toute faite » du bain de langue, comme dans le Hollandais sans peine, pouvait-elle véritablement fonctionner, sous quelles conditions ? Quelle situation d'apprentissage créer pour mes élèves, pour parler de quoi ?

Voici donc pour la genèse subjective du sujet ce mémoire. Au plan didactique comme pédagogique, les premières recherches et observations soulèvent également de nombreuses questions : comment instaurer des modalités de travail qui permettraient de favoriser la compétence « interactions orales » chez les petits parleurs, de sortir du classique échange sachant/ élève, vu comme une forme de psittacisme inhérent à l'apprentissage des langues, comment donner l'occasion aux élèves qui ne participent pas de s'exprimer en confiance alors même qu'ils se trouvent en insécurité linguistique, pour *in fine* utiliser la LVE comme un levier pour les autres disciplines ?

Le temps consacré à la compétence « interaction orale » est relativement faible, souvent dominé par des activités de production ou de compréhension orales en groupe classe. Pourtant, comme il est indiqué dans le guide pour l'enseignement des langues à l'école en cycles 2 et 3 d'Eduscol : « **la dimension sociale de l'apprentissage est devenue primordiale** ». En filigrane la spécificité quasi épistémologique des LVE à l'école primaire est essentielle : il s'agit bien « **d'oser les langues** » et de faire converger compréhension et production orales dans des dialogues où la situation d'apprentissage et la situation de communication se superposent puis se confondent. Le travail en binôme apparaît *ipso facto* comme une direction évidente pour l'enseignant au moment de travailler sur les compétences d'interaction. Toutefois, derrière cette vérité de La Palice, se cachent de nombreuses ambiguïtés : l'enseignant peut-il, doit-il, s'effacer pour favoriser les échanges entre pairs, et en a-t-il la capacité ? Dans quelles conditions ? Quel est son rôle ? Enfin, la dimension sociale de toute interaction – a fortiori chez les petits parleurs – ne nécessite-elles pas d'observer comment facteurs socio-culturels et psychologiques interagissent ? L'autonomie des élèves et l'efficacité des stratégies de l'enseignant sont également ainsi au cœur de ce mémoire.

Dès lors, dans un contexte d' « injonction paradoxale », où la compétence « interactions orales » est difficile à travailler de manière générale, car elle repose sur un "savoir-être", mais pourtant indispensable et centrale en langue, l'étudiante se demandera si le travail en binôme entre pairs, comparé à un binôme institutionnalisé élève-professeur, est de nature à résoudre ce paradoxe et à favoriser les interactions orales, entendues comme les relations permettant des échanges de

qualité qui prennent en compte la dimension sociale de la communication et qui soient porteurs de sens, chez les petits parleurs.

Tout simplement, dans les interactions orales en LVE, le binôme (entre pairs) peut-il être considéré comme le levier par excellence pour surmonter la difficulté et apprendre à interagir pour les élèves pour qui ce processus apparaît le plus coûteux ?

Si le travail en binôme homogène entre pairs petits parleurs apparaît au vu de l'analyse de la recherche scientifique et des avancées sur la didactique des langues et l'approche actionnelle, comme la voie menant le plus sûrement à l'amélioration des interactions orales en LVE, permettant pour ainsi dire de « donner de la voix » aux petits parleurs (I), la mise en place du protocole de recherche, la nécessaire analyse comparative et l'analyse des biais *a priori* au moment de construire la séquence d'apprentissage met en évidence certains paradoxes et soulèvent de nombreuses questions et contraintes (II).

Au final, l'analyse des données obtenues sur le terrain amènent l'étudiante à nuancer la vision théorique initiale grâce à des observations empiriques et individualisées, mais aussi à dessiner des solutions pragmatiques pour ajuster ses propositions pédagogiques, dans un retour réflexif sur son métier et sa pratique (III).

* * *

*

I. Cadre théorique

I.1. Définition des concepts référencés

I.1.1. *Petits parleurs, langage et parole*

Issu des recherches sur le développement du langage chez les jeunes enfants, le terme de petits parleurs a été utilisé initialement par Agnès Florin, qui, dans ses recherches sur l'acquisition du langage en maternelle dans les années 80¹, dressait une typologie des temps de parole des élèves de maternelle et distinguait les petits parleurs des moyens et grands parleurs. Ce terme désigne ainsi « ***des élèves qui dans***

¹ Le développement du langage, chez Dunod et Le langage à l'école maternelle, Agnès FLORIN, 1985

un groupe classe ne prennent pas la parole même s'ils sont sollicités par l'enseignant (quantité), et / ou se contentent de réponses courtes qui ne mobilisent que peu de lexique ».

Cette définition, issue donc de travaux de recherche en maternelle, peut être étendue, par analogie, dans le contexte de ce mémoire et présente plusieurs intérêts : d'une part, elle permettra de travailler sur un échantillon nommé petits parleurs (PP) qui s'entend comme les élèves qui **relativement** (en comparaison du groupe classe), et non dans l'absolu, s'expriment moins que les moyens parleurs et les grands parleurs. D'autre part, ce « détour » par la maternelle met d'emblée l'accent sur des notions clés en LVE : motivation, caractère hétéroclite de la participation des élèves, savant mélange entre compétences sociales et compétences langagières, didactique de « la langue », compréhension des dysfonctionnements, mise en place nécessaire de procédures d'étayage, étude fine des interactions entre pairs, ... Surtout, même si cette définition apparaît aujourd'hui imparfaite, manichéenne voire stigmatisante, elle a permis de donner des pistes d'analyse, approfondies ultérieurement, sur l'acquisition du langage - comme par exemple le niveau et l'« équipement² » de l'enfant, le support, les conditions d'appropriation de concepts complexes et de se demander quelles situations d'apprentissage favorisent la prise de parole des petits parleurs, en opposant les situations « techniques » ou informatives aux situations « conversationnelles ». Dans ce contexte, parler de petits parleurs au sens d'Agnès Florin fournit à l'enseignant un rappel : il « redécouvre » que **l'élève ne parle pas de la même manière selon les situations dans lesquelles il est engagé**, interrogeant les choix pédagogiques. Selon les termes de l'auteur, « *on ne parle pas sans « parler à »* ». D'ailleurs, comme nous le verrons dans la définition de l'échantillon sur lequel porte la recherche, il est souvent constaté que, quelle que soit la discipline, le groupe des PP reste invariable dans la classe mais que les causes diffèrent selon les élèves.

Le terme de « petit parleur » amène donc d'emblée à définir les **concepts de langue, de langage et de parole**. En effet, on sait depuis les études linguistiques de Ferdinand de Saussure, que si le langage est inné, ou en tout cas un trait propre à l'espèce humaine, la langue (et donc la langue vivante étrangère par extension) apparaît avant tout comme un produit social, c'est-à-dire un ensemble de conventions acquises. Jérôme Bruner donne sa propre définition du langage qu'il voit comme « *un moyen systématique de communiquer avec autrui, d'affecter son comportement mais aussi le nôtre, de partager l'attention et de créer des réalités auxquelles nous adhérons* »³ : le langage vu comme une interaction, avec des intentions de communication, se superpose donc bien à la langue en lui donnant une **composante sociale**. Enfin, langue et parole sont interdépendants, étroitement liés, mais la parole

² Le développement du langage, chez Dunod et Le langage à l'école maternelle, Agnès FLORIN, 1985

³ J. BRUNER, Comment les enfants apprennent à parler, Pédagogie Retz, 1987, p. 26.

est individuelle et directement subjective : c'est le sujet qui fait le choix de parler...ou de se taire, d'utiliser ou non ce code qu'est la langue.

Ainsi, lorsque l'on s'intéresse à des élèves « petits parleurs » dans le cadre d'une LVE, il s'agira de prendre en compte cette triple dimension : le langage, la langue et la parole, avec des problématiques amplifiées chez les PP qui en sus « raisonnent » lorsque la langue est une langue étrangère, l'anglais opérant sur ce sujet comme une caisse de « résonance » des difficultés rencontrées par les PP.

I.1.2. La notion ambivalente de binôme, et en creux l'analyse du rôle de l'enseignant en classe

Le terme de binôme est défini par le Larousse de manière étonnement péjorative, comme un mot familier ou jargonnant. Dans le langage familier, il désigne un « **ensemble constitué de deux éléments**, de deux personnes considérées en bloc [comme lorsque l'on parle du] binôme gauche-droite de l'échiquier politique ou d'éducateurs travaillant en binôme ». Dans l'« argot scolaire » (sic), ce terme désigne un camarade de travail. Dans ce mémoire, la notion de binôme désignera avant tout une modalité de travail, dans une approche pédagogique.

La recherche scientifique sur le binôme et sa définition interroge en creux le rapport à l'adulte, à l'enseignant, au sachant comme on peut le voir dans trois approches différentes qui aident à définir ce terme, et même ce thème, et ses enjeux :

- Historiquement, Jean-Jacques Rousseau dans l'Emile (Emile ou de l'éducation) considère l'élève comme un sujet à part entière, qui s'auto-éduquera au contact des lois de la nature et sous la conduite bienveillante d'un précepteur. Si paradoxale, caricaturale et datée que soit cette idée, il n'en reste pas moins que ce traité pionnier met l'accent sur le développement personnel et spontané de l'élève « en-dehors de la société » (et donc des interactions) et des cadres rigides institutionnels de l'époque. Dans ce cas, comme se le demande Marc Weisser⁴, en étudiant le lien entre langue (et donc interactions) et éducation dans l'Emile, « *à quoi bon parler si l'on grandit seul, si les interactions langagières se limitent à un seul interlocuteur, le précepteur ? N'est-ce pas là se priver un peu rapidement d'une part des effets structurants du langage sur la pensée, d'autre part des approfondissements que la confrontation à autrui nous oblige à apporter à notre propre discours ?* ». Dans ce mémoire, le binôme entre pairs pourra donc être défini dans cette optique comme la modalité qui permet de **se confronter**

⁴ Langage et apprentissages dans l'Emile de Jean-Jacques Rousseau in Penser l'Education, n°15 / 2004, CIVIIC, Université de Rouen, pp. 103-121 Marc WEISSER Laboratoire d'Intelligence des O

à autrui via le langage et le dialogue à des fins pédagogiques et éducatives, avec comme sous-jacent une mise à l'écart du professeur pendant le dialogue.

- Dans un second registre, les approches socioconstructivistes développée au XX^e siècle, que l'on retrouvera dans l'analyse des interactions, comme par exemple les travaux d'inspiration marxiste de Lev Vigotsky⁵ sur la psychologie du développement insistent sur le **caractère éminemment social des apprentissages**: contrairement à « l'éducation négative » développée par Rousseau, il semble que l'intelligence de l'enfant se forme via des outils psychologiques dont, en tout premier lieu, le langage. L'aspect social des apprentissages renvoie à la nécessité de travailler entre pairs, mais le concept de zone proximale de développement⁶ rappelle aussi que c'est à l'enseignant d'organiser et de guider ces apprentissages. L'ambiguïté, à l'heure de mettre en place un travail en binôme, réside dans la place accordée à l'enfant comme « sujet subjectif » et comme être social avant tout.
- Enfin, de manière moins dogmatique, plus concrète et contemporaine, Sylvain Connac, dans ses différents travaux sur la coopération entre élèves⁷ et les interactions dyadiques (entre pairs)⁸, met en avant le fait que « la coopération s'apprend » et que « le savoir n'est autre que l'appropriation singulière d'un savoir et pour ce faire l'élève doit passer par différentes étapes. Il montre que le travail en groupe ou en binôme va permettre d'assurer une progression des élèves mais à certaines conditions : le travail doit être pensé et organisé, voire faire l'objet d'une charte du tutoré. Par ailleurs, la formation des binômes est fondamentale et l'enseignant doit s'interroger sur les critères de formation : homogène ou hétérogène, symétrique ou asymétrique, par affinités, etc... Ces dispositifs doivent favoriser la coopération entre élèves, l'aide, l'individualisation, les progressions. Ils doivent être organisés voire didactisés. Dans cette perspective, l'hétérogénéité de la classe est considérée non plus comme un problème mais comme un levier.

Si les recherches sur les interactions dissymétriques et de tutelles, sur la négociation du sens dans le binôme institutionnalisé sachant-apprenant tendent à montrer les limites des interactions entre élèves et professeur, en revanche les sciences de l'éducation, et les travaux sur la remédiation nous rappellent que le fil rouge de l'action de l'enseignant doit bien être de renforcer ses interactions individuelles, encourageantes, de qualité avec ses élèves qui seront davantage motivés entre pairs.

⁵ Pensée et langage, Lev Vigotsky

⁶ La ZPD décrit « l'espace entre les tâches que l'enfant peut réaliser lui-même (niveau d'autonomie) et celles qu'il parvient à réaliser avec l'aide d'une personne plus avancée dans ce domaine », selon Lev Vigostky

⁷ Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école, Sylvain CONNAC.

⁸ Selon le Larousse, « couple de deux éléments d'interaction qui se complètent de façon réciproque »

De manière plus précise, durant cette étude, nous désignerons par le terme « interactions entre pairs » « toute activité de communication entre apprenant dans laquelle la part d'intervention de l'enseignant est réduite ou nulle »⁹, en excluant *ipso facto* les interactions avec l'enseignant-évaluateur, considérée comme non significative. En effet, selon Johnson (2000-2001) ces dernières se bornent « à une relation « solennelle » ou institutionnalisée sachant- apprenant, et à un jeu ultime de questions/réponses, sans négociation sur le sens », à l'opposé des compétences d'interaction entre pairs, dé-dramatisantes car reposant sur un échange symétrique et collaboratif, qui font l'objet de notre mémoire. Cette définition restrictive n'exclut pas en revanche le rôle de l'enseignante dans la phase de préparation des échanges, en amont des interactions entre pairs.

En définissant le terme de binôme sous un angle pédagogique, l'étudiante s'autorise donc aussi à se demander comment se positionner en classe.

I.1.3. Définition générale de la notion d'interaction via le CECRL

La définition d'interaction est étroitement liée à celle de binôme entre pairs. Selon le Larousse, une interaction reste avant tout une « réaction réciproque de deux phénomènes l'un sur l'autre ou une action réciproque qu'exercent l'un sur l'autre deux ou plusieurs systèmes physiques ». Qualifiée de sociale, elle désigne alors « la relation interpersonnelle entre deux individus au moins, par laquelle les comportements de ces individus s'influencent mutuellement et se modifient chacun en conséquence. »

Il s'agit pour ainsi dire que l'élève prenne part à une conversation en utilisant d'autres compétences sous-jacentes. Dans le CECRL (p. 18), on peut lire que : « Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter... » puis qu'elle « se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation. Le discours est cumulatif. Au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. Ces opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits. » (CECRL p 75).

Ainsi, on voit à travers ces trois ébauches de définition des termes clés du sujet, que le travail en binôme entre pairs petits parleurs pour une compétence d'interaction orale constitue LE sujet par antonomase

⁹ Philp (2014 :3) cité par Pascale MANOÏLOV, « Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant », Linx [En ligne], 79 | 2019

auquel se trouve confronté l'enseignant, le sujet aussi de tous les superlatifs : les modalités de travail, le langage et la parole, la difficulté des interactions orales constituent, par définition, les plus grands défis auxquels se trouve confronté l'enseignant débutant dans sa gestion de la classe et de sa progression. La présentation ci-dessous de l'état de l'art des analyses scientifiques et didactiques à l'aune de l'enseignement d'une LVE à l'école élémentaire renforce cette acuité et présente quatre grands enjeux et thèmes d'analyse.

Dans cette étude, on emploiera indifféremment le singulier ou le pluriel pour désigner « l'interaction » (l'ensemble des procédures dans lesquelles les élèves interagissent) ou « les interactions » (les faits et procédures mises en œuvre pour interagir ou dans/en interaction).

I.2. Etat de l'art des analyses et enjeux scientifiques et didactiques en lien avec la LVE

I.2.1. La spécificité de l'enseignement des langues et son évolution

I.2.1.1. Rappel du cadre institutionnel

Le cadre Européen de référence pour les langues a été élaboré au sein du Conseil de l'Europe en 2001 et sert de base aux diplômes et programmes de langue vivante étrangère dans les pays européens. L'objectif était d'unifier les progressions et les évaluations des apprenants dans une perspective de communication, en définissant une base commune de compétences. Le CECRL définit **six niveaux servant de référentiel (A1 à C2) et cinq activités langagières**, comprendre (oral et écrit), parler (s'exprimer oralement en continu + prendre part à une conversation) et écrire, dont trois compétences se situent au sein de « l'oral » (expression orale en continu, compréhension orale et expression orale en interaction). Les interactions orales constituent, dans cet esprit, la résultante de la compréhension et de l'expression orale, sans en être une simple juxtaposition. Ces dernières mettent en jeu les trois axes d'enseignement en LVE : linguistique (lexique, syntaxe, phonologie, ...), sociolinguistique (culture, relations sociales, codes et règles de politesse, ...) et pragmatique (structuration du discours, choix de stratégie pour atteindre un but donné/une tâche finale).

Dans les programmes, on peut ainsi lire dans les attendus de fin de cycle, en ce qui concerne le cycle 2 et les interactions orales, que les élèves savent : « Prendre part à une conversation, en participant à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne » et « Poser des questions simples sur des sujets familiers et sur ce dont on a immédiatement besoin, et répondre à de telles questions ». Dans cette perspective, on retiendra que « *la communication*

s'effectue en **contexte**, avec une **intention spécifique** qui lui donne un sens (s'informer, communiquer une information, convaincre, distraire, etc.) et enfin qu'elle est multimodale (gestes, verbal, ..) », selon Eduscol. On rappellera également que l'enseignement d'une LVE en cycle 2 repose sur l'oral et que le recours à l'écrit n'est envisagé qu'en cycle 3.

Enfin, plus largement, **en lien avec le socle commun de connaissances et de compétences, et la formation de la personne et du citoyen**, on remarquera qu'il apparaît pertinent, plus largement, dans un contexte où la France arrive dans les derniers rangs européens dans la maîtrise des langues¹⁰, et où dans le même temps il s'agit pour les élèves « *d'oser dire le monde nouveau* », un monde ouvert, international et interdépendant, de s'intéresser au champ des langues vivantes étrangères. La dédramatisation de l'oral apparaît clé alors que les élèves français rencontrent, malgré un temps d'apprentissage long, des difficultés au moment de s'exprimer à l'oral¹¹.

I.2.1.2. L'approche actionnelle, les compétences de communication et le lien entre savoir-être, communication et interaction

L'approche actionnelle, qui s'est imposée en didactique des langues dans les années 90, renvoie à **l'authenticité de la communication et place cette dernière au centre**. C'est ainsi la tâche finale et donc la communication qui constituent l'objectif d'apprentissage vers lequel les compétences de l'apprenant convergent. **L'aspect pragmatique est mis en avant, pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours) et lier le locuteur et la situation**. Il est à noter que le CECRL, et donc l'approche actionnelle, sont avant tout applicables pour les apprenants adultes. Nonobstant cette critique liée au contexte d'élaboration de la théorie, l'approche via « l'action authentique » peut être appliquée par transposition dès le cycle 2 pour des élèves de niveau A1 et apparaît bien en filigrane dans les programmes d'élémentaires. Au sein des compétences de communication, les compétences sociolinguistiques désignent des compétences qui, au-delà des compétences purement linguistiques, prennent en compte (et capitalisent sur) le sujet, l'émetteur du message et son récepteur, le contexte culturel. Dit autrement, le fait de parler une LVE ne se limite pas à faire des phrases mais constitue aussi (et avant tout) un phénomène social dans lequel le locuteur prend en compte deux

¹⁰ Selon l'enquête EPI (*English Proficiency Index*) 2021 de l'organisme Education First, menée sur 2 millions de personnes dans 112 pays, la France, avec un score de 52,69 points, affiche une « maîtrise moyenne » de d'anglais loin derrière le trio de tête composé du Danemark (69,30 points), des Pays-Bas (68,99 points) et de la Suède (67,80 points). et au même niveau que les deux autres derniers pays d'Europe (l'Italie et l'Espagne, qui eux s'inscrivent cependant en progression). Ce mauvais score s'expliquerait par la formation initiale et le manque d'implication des apprenants à l'âge adulte. L'étude PISA (Programme International de Suivi des Acquis des Elèves) de l'OCDE n'évaluera la compétence langues vivantes, en lien avec le *Cambridge assessment English*, qu'à partir de 2025

¹¹ Conférence de consensus intitulée : "De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? » Cnesco/ ENS Lyon

niveaux : son interlocuteur et la situation. Par exemple, les règles de politesse ou encore l'utilisation d'un proverbe relèvent de la compétence sociolinguistique. Ces composantes font peu partie des situations d'apprentissages, alors même que, en fin de scolarité, elles sont évaluées et qu'elles contribuent surtout au domaine 3 du socle commun à savoir « la formation de la personne et du citoyen » en ce qu'elles englobent la relation à autrui, l'esprit critique, l'écoute active et l'expression d'un message qui comporte un destinataire... autrement dit il faut « **apprendre à apprendre** » (Holec 1990 cité par Pascale Manoïlov¹²). Les faits sociaux et les phénomènes linguistiques sont liés et ne divergent que rarement, le langage et contexte social interagissent, et ce constat doit faire l'objet d'un apprentissage.

Ainsi, selon Eduscol, « *Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique)*.¹³ »

Cette notion prend tout son sens dans un niveau de cycle 2 où les activités orales de compréhension et d'expression apparaissent prioritaires et englobent l'ensemble de la démarche de communication, depuis l'engagement d'une action de communication à son sens (sa destination) final, en passant par l'interprétation et la réponse à l'action engagée par autrui.

L'interaction, plus souvent entendue au pluriel, dérivée du verbe latin *ager* (faire, agir, avoir la faculté d'agir) et du préfixe *inter* désigne l'influence réciproque d'une personne sur une autre et possède une connotation positive. « *L'énonciation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés et, même s'il n'y a pas d'interlocuteur réel, on peut substituer à celui-ci le représentant moyen du groupe social auquel appartient le locuteur. (...) Tout mot constitue justement le produit social de l'interaction du locuteur et de l'auditeur* », selon la définition donnée par M. Bakhtine.¹⁴

Les **interactions en LVE** peuvent ainsi être définies comme une série « **d'actions sociales réciproques** » intégrée dans « **un processus d'élaboration conjointe de discours en interaction** » (Pascale Manoïlov). Les compétences d'interaction orale englobent donc généralement selon Zehra Gabillon¹⁵, « **l'activité interpersonnelle qui survient lors d'une communication de personne à personne** (face-to-face en anglais) qui implique une collaboration dans le développement de la langue. Cependant, il s'agit également d'une **activité intra personnelle** qui implique différents processus cognitifs »

¹² P. MANOÏLOV « interaction orale et coopération » in Linx, 79

¹³ Eduscol, citation tirée du CECRL

¹⁴ Bakhtine, 1997, p 123, cité dans le guide pour l'enseignement des langues étrangères d'Eduscol

¹⁵ Zehra Gabillon, « Analyse des interactions dans la classe d'anglais à l'école élémentaire : une étude sur l'implication des apprenants », Contextes et didactiques

I.2.2. La difficile évaluation de la qualité des interactions et des compétences socio linguistiques dans un contexte de communication : comment analyser les interactions orales ?

Selon la littérature scientifique¹⁶, la quantité des échanges peut mesurer en nombre de mots échangés par minute, tandis que leur qualité pourra être évaluée selon (i) le lexique mobilisé et réinvesti (variété), (ii) l'absence de recours à la langue maternelle, (iii) le nombre de questions – réponses échangées avec tours de parole voire « *alternance des topics* » (iv) les stratégies de reprise visant à s'impliquer dans les échanges et *in fine* (v) par la co-construction du discours, la négociation et la réception du sens du message. Le niveau d'engagement, la communication non-verbale (mime, hochement de tête, etc...), les intonations ou encore les reprises en ouverture et clôture de conversation sont à prendre en compte. Un retour réflexif peut être sollicité par l'enseignant à l'issue des échanges (explicitation de la stratégie). En parallèle, un tableau des critères¹⁷ co-construit en amont (comme mis en place par exemple pour la préparation des lectures à voix haute en français) pourra être utilisé pour une évaluation entre pairs. L'évaluation de la quantité et de la qualité des interactions se révèle donc difficile, peu étudiée à l'élémentaire et en tout état de cause non soluble dans des évaluations sommatives.

« *Aux côtés de la compréhension, le développement de l'interaction orale se fait sur le long cours et repose sur une diversification progressive des procédés mobilisés pour gérer ces interactions (gestion du désaccord, de l'ouverture ou de la clôture d'une conversation, de l'alternance des tours de parole...)* », selon le dossier de synthèse du Cnesco.¹⁸

Lorsque se pose la question de **l'évaluation des interactions** (ou plus exactement dans le cadre de ce mémoire de recherche, de la mise en place de la séquence d'apprentissage, des indicateurs et des mesures) il convient d'effectuer un *flash-back* et de souligner, à la lecture des publications scientifiques, que l'enseignement de la LVE à l'oral et en interaction a **évolué d'une approche de communication** (Dell H. Hymes, 1972, cité par Simona Pekarek Doehler¹⁹) qui elle-même rompait avec une approche purement linguistique **à une approche interactionnelle**. Ainsi, si l'enseignement de LVE prend dans les années 1970 un tournant holistique, avec une place importante accordée aux compétences pragmatiques et

¹⁶ Pascale MANOÏLOV <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-02357580>

¹⁷ Pascale MANOÏLOV <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-02357580>

¹⁸ Cnesco (2019). Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

¹⁹ Simona PEKAREK-DOEHLER, Université de Neuchâtel, conférence de consensus, <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/dans-la-tete-des-eleves/>

sociolinguistiques, à l'acte de langage comme résultante d'un contexte culturel et de convention sociale, le modèle de Dell H. Hymes se trouve progressivement critiqué car il simplifie à outrance la communication et s'apparente, pour deux apprenants en discussion, à une juxtaposition de deux monologues. De fait, le sociolinguiste instaure un modèle intitulé **SPEAKING** qui a pour but de guider l'observation et l'évaluation des enseignants et de donner un cadre à l'interaction linguistique, considérée comme « tout ce qui va au-delà de la grammaire ». Cet acronyme signifie : « *Setting and scene, Participants, Ends, Acts sequence, Key, Instrumentalities, Norms, & Genre* » qu'il traduit lui-même en français par **PARLANT** pour « *Participants, Actes, Raison (résultats), Localisation, Agents, Normes, Ton* » mettant ainsi en avant les composantes du discours mise en jeu par les apprenants. Hymes estime alors que ces éléments « *peuvent permettre d'analyser un discours : la forme du message, son contenu, le cadre et le moment de l'énonciation, l'émetteur, le récepteur, le destinataire, les buts, les finalités, le ton, les canaux, la forme discursive, les normes d'interaction, les normes d'interprétation et les genres de discours*²⁰ ». Comme le note un groupe de chercheur dans les années 2000²¹, cet « *incontournable de la didactique des langues* » a été largement dévoyé puis critiqué, mais il n'en reste pas moins que l'idée initiale de rompre avec la théorie de Chomsky selon laquelle la linguistique se construit sur le postulat d' « *un locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes telles que limitation de mémoire, distraction d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques)*²² ». Hyme, s'inscrivant en faux contre cette idéalisation, développe en réaction de nouveaux concepts comme l'imperfection du sujet (apprenant), le lien entre les compétences linguistiques et les compétences de communication et le lien entre cognitif et affectif : « *There are rules of use without which the rules of grammar would be useless* » et la compétence en langue s'avère « *dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use* », écrit-il toujours en 1972.

Cependant, dans les années 2000 avec la montée en puissance conceptuelle de l'approche actionnelle, la compétence d'interaction voit sa définition s'affiner, s'explicitier et s'individualiser. La compétence d'interaction n'est pas seulement une compétence de communication : elle se concentre sur le dialogue et sur les procédés pour interagir comme le tour de parole, la manière de donner son opinion, la gestion des désaccords, la diversité des stratégies employées. Pour résumer, le sujet est « co-agissant » : il

²⁰ On communicative competence , Dell H. HYMES, 1972

²¹ COSTE Daniel, DE PIETRO Jean-François, MOORE Danièle, « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues », *Langage et société*, 2012/1 (n° 139), p. 103-123. DOI : 10.3917/l.s.139.0103. URL : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-1-page-103.htm>

²² COSTE Daniel, DE PIETRO Jean-François, MOORE Danièle, « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues », *Langage et société*, 2012/1 (n° 139), p. 103-123. DOI : 10.3917/l.s.139.0103. URL : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-1-page-103.htm>

entreprind conjointement, dans le but de provoquer un effet (*to act*) et se comporte (*to behave*) en se mettant au diapason de son « face-à-face ».

I.2.3. La formulation du paradoxe communicatif

Ultime spécificité scientifique de la didactique des langues à prendre en compte pour refléter l'état de l'art de la recherche, ou ultime formulation des difficultés, choix et arbitrages que doit faire l'enseignant au quotidien, le « *paradoxe communicatif* » s'intéresse également au rôle de l'enseignant dans une classe de LVE. Francine Cicurel, dans son ouvrage intitulé Agir Professoral et pratiques de classe²³, le résume ainsi : le triangle pédagogique de Houssaye²⁴ rappelle qu'il existe **trois pôles**, avec en leur centre l'espace pédagogique : le pôle enseignant, le pôle élève/apprenant et le pôle savoirs (en l'occurrence ici la langue elle-même, une langue contrôlée), reliés entre eux respectivement par : une relation pédagogique (enseignant/élève), une relation didactique (enseignant/savoir) et une relation d'apprentissage (savoir/élève). Or la **finalité de l'apprentissage d'une langue vivante est « de permettre de communiquer et de s'exprimer »**. L'enseignant de langue vivante doit donc équilibrer « *l'approche de communication* » et le « *faire-apprendre* » dans qu'elles ne se confondent, les « *interactions didactiques* » et la « *force communicative spontanée* » sans que cette dernière ne soit « *broyée* » par la situation d'apprentissage créée en classe.

Sous forme de syllogisme, Francine Cicurel poursuit l'explication de ce paradoxe : « *la langue est un objet d'apprentissage, or on parle à son propos, donc elle est transformée en objet langagier* ». Et, pour démontrer le nœud gordien auquel fait face l'enseignant (et potentiellement ses élèves), rappelle en citant le penseur constructiviste Paul Watzlawick qu'« *on ne peut pas ne pas communiquer* »²⁵ et, pourrait-on ajouter en paraphrasant le psychologue autrichien, que « *la communication n'est pas un processus interne qui provient du sujet, mais le résultat d'un échange d'informations qui trouve son origine dans la relation* », cet axiome faisant écho « *au fait que si la signification du message en lui-même est importante (niveau de contenu), la manière dont le locuteur veut être compris ou prétend l'être (niveau relationnel) l'est tout autant* ».

Par ce détour « conceptuel », scientifique et historique, par les théories analysées en arrière-plan, comme un palimpseste, l'étudiante retiendra deux points : d'une part interaction et communication sont irrémédiablement liées et d'autre part, l'évaluation des interactions passe par un faisceau d'indicateurs, à adapter à des élèves débutants, et qui prennent en compte cette approche multidimensionnelle. Elle sera également en mesure de reformuler, pour clôturer cette partie théorique, les questionnements et

²³ Les interactions dans l'enseignement des langues, Francine CICUREL, Didier 2011

²⁴ Houssaye J. (1988) Le triangle pédagogique. Berne: Peter Lang

²⁵ *Faites vous-même votre malheur*, Paul Watzlawick, 1983

hypothèses évoqués en introduction et de transposer la recherche scientifique -générale ou sous forme d'étude de cas- pour le cycle 2 et pour sa propre classe.

I.3. Problématiques, questionnements et hypothèses

I.3.1. Explicitation de la problématique et des paradoxes dans l'enseignement de LVE

La problématique s'inscrit sur deux niveaux, deux étages : les modalités de travail mise en place par le professeur d'une part, les interactions entre élève d'autre part.

Le travail en binôme entre pairs, comparé à un face-à-face enseignant / élève permettrait-il de résoudre les paradoxes observés, et de réconcilier agir et se comporter, inter et intra-personnel, apprendre quelque chose et apprendre à apprendre, savoirs, savoir-être et savoir-faire, objet et sujet, explicite et implicite. Les interactions orales seraient-elles une voie dans la résolution de ce paradoxe ?

La seule injonction (paradoxe) « Communiquez ! » fonctionne-t-elle pour les petits parleurs ?

Comment évaluer de progrès individuels sur des compétences partagées à deux qui s'autoalimentent, les interactions en se concevant qu'à deux ? Comment apprendre à interagir en interagissant ? Ou dit autrement les interactions sans la langue ne sont rien, comment les faire avancer de concert ? Comment faire cheminer les élèves au sein de cette compétence protéiforme qui actionne toute la palette des LVE et du savoir être, comment faire se rejoindre les compétences purement linguistiques, les compétences pragmatiques et socio linguistiques à un point de confluence où les interactions orales seraient de qualité ?

Et pour reprendre la formulation de Pascale Manoïlov, s'appuyant sur les travaux de Bruner et Vigotsky « comment peut-on accomplir une action ou mettre en œuvre un comportement...qu'on est sensé apprendre ? »

Pour mémoire, le terme paradoxe dans son acception ancienne désigne un jugement ou une opinion contraire à l'opinion répandue. Il s'agit donc bien ici de confronter des lieux communs et des hypothèses avec la recherche scientifique et la réalité du terrain telle qu'expérimentée par l'enseignante.

I.3.2. Des hypothèses de travail pour le professeur stagiaire : au-delà de la quantité, la qualité des interactions et les facteurs explicatifs

Le professeur stagiaire est ainsi amené à faire trois hypothèses symétriques « en contexte » pour sa classe et sa séquence d'apprentissage, déclinées à partir d'une **hypothèse-chapeau : en choisissant de travailler en binôme entre pairs, l'enseignant favorisera des interactions en langue anglaise de meilleure qualité que dans une configuration élève/enseignant, dans la mesure où celles-ci ont une composante « sociale » et actionnelle très élevée**. Le simple fait de travailler en groupe de pairs, qui prend en compte la dimension sociale des apprentissages et le développement de stratégies de communication dans la langue cible, permet d'acquérir les compétences d'interaction orale (c'est-à-dire de savoir poser des questions, d'échanger, de rebondir, d'interagir pour construire du sens, de répéter, de préciser...) en LVE de manière plus rapide (en jouant sur l'engagement des élèves et la mise en pratique active ?).

Les trois hypothèses explicatives qui en découlent, décrites ci-dessous, ne sont pas hiérarchisées mais permettront, chacune, de répondre à la problématique générale et de résoudre par l'observation des élèves et l'analyse des résultats les paradoxes listés ci-dessus. Elles reposent sur l'idée que le travail en binôme entre pairs et en interaction ne saurait se limiter à la quantité : elles présentent des éléments qualitatifs imbriqués à des mesures brutes. Ce travail serait alors plus engageant qu'un simple échange avec l'enseignant car il amènerait une relation dans laquelle le sens se construit de manière symétrique. Il pourrait également favoriser la participation des élèves petits parleurs dans d'autres disciplines.

Enfin, ces trois hypothèses convergent vers l'élaboration du **sens des interactions orales en LVE** dans sa triple acception : direction, signification mais aussi plaisir !

I.3.2.1. Première hypothèse : *the flow* ²⁶

Chez les petits parleurs, le travail en binôme entre pairs permet **d'encourager et de multiplier les interactions orales, d'améliorer l'état d'esprit des élèves**, plus sûrement et plus longuement que lors d'un échange avec le professeur. Les interactions deviennent plus fréquentes bien sûr, mais également plus spontanées. L'enseignant constate une motivation et une implication supérieures tout au long de la séance (enrôlement/ mise en route/ recherche) : concentration, plein-engagement et satisfaction. L'enjeu

²⁶ Selon le psychologue hongrois Mihály Csíkszentmihályi, le flow est « *un état totalement centré sur la motivation. C'est une immersion totale, mettant les émotions au service de la performance et de l'apprentissage. Dans le flow, les émotions ne sont pas seulement contenues et canalisées, mais en pleine coordination avec la tâche s'accomplissant* ». (The Psychology of Optimal Experience, 1990)

est d'autant plus important chez les petits parleurs, et cette séance de LVE pourrait permettre de constater un « déblocage » des appréhensions ou du désintérêt expliquant l'absence de participation.

Dans cette hypothèse, l'élève apprend **pour** interagir.

I.3.2.2. Deuxième hypothèse : *the puzzle*²⁷

Cette hypothèse porte sur le **contenu et les messages qui s'organisent sous l'impulsion de deux acteurs pour construire du sens**. Chez les petits parleurs, le travail en binôme entre pairs, et non en face-à-face avec le professeur, permettrait d'observer des interactions orales de meilleures qualités, de mobiliser de stratégies qui évolueraient vers une construction commune et progressive du sens et **favoriseraient l'élaboration d'un contenu partagé, avec un référentiel co-construit**. Il s'agit ici de noter une amélioration significative des compétences pragmatiques qui se focalisent sur la capacité d'utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte d'échange pour permettre une communication efficace, dans une approche actionnelle.

L'élève, dans cette hypothèse, apprend **comment** interagir.

I.3.2.3. Troisième hypothèse : *the language fabric*²⁸

En dernier lieu, l'enseignant fait l'hypothèse qu'il constatera, avec de telles modalités de travail, une **progression des élèves petits parleurs en terme de compétences linguistiques** (lexique, grammaire et phonologie) qui ont l'a vu font partie intégrant des interactions : en production comme en réception, les élèves seraient ainsi capables de réinvestir efficacement les connaissances et notions déjà travaillées en classe, avec autant de rigueur et de succès que lors d'un échange avec le professeur. Les différents contenus linguistiques utilisés pour interagir (et pas seulement juxtaposer ces deux compétences) permettra à ce dernier de constater, selon cette dernière hypothèse, une capacité du binôme à utiliser correctement les éléments langagiers et à s'autocorriger le cas échéant, validant ainsi que cette organisation de la tâche **permet d'enseigner l'anglais et pas uniquement d'interagir, en procurant également sur le fond une valeur ajoutée**. Il pourra s'appuyer sur les éléments langagiers utilisés par les petits parleurs lors de cette tâche pour évaluer de manière formative des compétences linguistiques.

²⁷ Appelé aussi casse-tête, le *puzzle* consiste à reconstituer un objet à deux ou trois dimensions à l'aide de pièces qui s'emboîtent les unes dans les autres. Selon le Larousse : du verbe anglais *to puzzle*, embarrasser, c'est un « jeu de patience, composé d'un grand nombre de fragments découpés qu'il faut rassembler pour reproduire un sujet complet ». Par extension, ce terme renvoie aussi à « une situation qu'on comprend totalement après en avoir réuni tous les éléments constitutifs ».

²⁸ Selon le Collins, le nom *fabric*, du latin *faber* (ouvrier, artisan) est polysémique. Il désigne « *The fabric of a society or system is its basic structure* » mais aussi « *The fabric of a building is its walls, roof, and the materials with which it is built* ». Cette hypothèse tire son titre de ces deux sens. Le premier sens de *fabric* (synonyme de textile usiné) est laissé de côté pour ne pas commettre de faux-sens. On parle bien ici de structures langagières.

Cette troisième hypothèse, basée sur la maîtrise de la langue, vise donc à analyser le système linguistique mobilisé par les élèves lors de leur travail et reste tout aussi indispensable que les deux premières. La langue est un objet d'apprentissage, une discipline, une source de savoirs.

L'élève apprend **en** interagissant, **par** les interactions.

Dès lors, le professeur sera amené à effectuer un glissement de l'analyse scientifique vers l'analyse pragmatique du cadre méthodologique pour planifier sa séquence d'apprentissage et adapter à sa classe ces questionnements, traduisant ainsi concrètement la théorie didactique en pratique pédagogique et préparant avec rigueur le recueil de données pertinentes ajustées à l'exercice de son métier en contexte.

* * *

*

II. Cadre méthodologique

II.1. Description informée de la classe

L'enseignante exerce en cycle 2, niveau CE2, à l'école du Centre de Sceaux, dans une classe qui se compose de neuf filles et quinze garçons, tous nés en 2013, avec une légère surreprésentation des élèves nés au premier semestre (60%). La classe apparaît, depuis la rentrée, comme étant extrêmement dynamique et curieuse. Le niveau disciplinaire se révèle particulièrement élevé, marqué par une excellente culture d'ordre général, et la gestion de classe ne soulève pas de problème marqué. Néanmoins, six élèves nécessitent une attention particulière : dyslexie forte pour un élève, arrivée d'un élève du Tchad francophone mais ne maîtrisant ni la lecture ni l'écriture, deux élèves dont le comportement est de nature à perturber la classe et deux élèves qui ont systématiquement du mal à se mettre au travail. Surtout, quelques élèves (4 à 8 selon les matières) sont en réussite systématique et nécessitent une différenciation « par le haut » pour conserver leur motivation intacte. Six élèves sont de très petits parleurs (pas de participation en classe), avec ou non des difficultés sous-jacentes. En début de période 2, la classe a été réorganisée en cinq îlots homogènes en fonction du niveau et progression des élèves, suite à un bilan personnalisé de compétence réalisé avec le binôme, avec un coin regroupement, afin de favoriser les situations de recherche et le travail de groupe. Les enseignants ont quotidiennement recours à des

modalités de travail en groupe ou binôme, dont les élèves sont familiers. Les élèves sont majoritairement issus de milieux favorisés (commune riche des Hauts-de-Seine avec 15% de foyers considérés comme riches²⁹, figurant en troisième position des villes les plus riches de France³⁰, sectorisation sur le centre-ville et proximité Parc de Sceaux).

En langue vivante étrangère (LVE), l'école a fait l'acquisition en été 2021 du manuel numérique Jocatop pour l'ensemble de l'élémentaire afin d'uniformiser les progressions, mais il n'est pas utilisé par l'équipe pédagogique si bien que les enseignants conçoivent individuellement leur progression sans coordination. L'anglais est de rigueur, mais, à partir du Cycle 3, il est proposé une initiation à l'allemand également, afin d'assurer la transition vers les sixièmes bi langues des deux collèges de Sceaux.

L'organisation spatiale comme les préparations des enseignants visent à favoriser (i) l'explicitation et la création de situation recherche ainsi que (ii) le travail de groupe ou en binôme, en s'appuyant sur l'homogénéité des niveaux (pour mettre en œuvre des stratégies de différenciation) et la complémentarité des profils, puis dans la mesure du possible (iii) des postures de tissage et d'étayage au sens de Bucheton³¹.

Le niveau d'anglais des élèves est très hétérogène pour deux raisons. D'une part, quatre élèves suivent des cours d'anglais depuis deux ans à la maison des jeunes et de la culture de Sceaux (MJC). D'autre part, selon les classes d'origine, la discipline aura été plus ou moins étudiée à l'école. Néanmoins, tous les élèves peuvent être considérés comme débutants (spectre qui s'étend de grand débutant à A1/A2) et l'enseignante constate que les compétences linguistiques acquises en extrascolaire ne préjugent en rien la capacité à prendre la parole en classe. La participation semble, dans une disposition classique en période 1, avant tout corrélée à l'attitude habituelle de l'élève en classe. L'ouverture culturelle à d'autres langues et cultures est très marquée : voyages de loisir vers d'autres continents, langue étrangère parlée par l'un ou l'autre des parents à la maison (mandarin, italien et arabe/ égyptien) ou liens forts avec le pays d'origine d'un parent, enfants d'expatriés, curiosité générale, ...Cependant le contexte institutionnel reste de fait hétéroglotte (France) dans une situation de communication endolingue (tous les élèves parlent le français, langue vernaculaire et de scolarisation depuis la maternelle, et langue maternelle pour 21 élèves sur 24), ce qui peut limiter le temps d'exposition et donc la marge de progression sur l'année, ou en tout cas entrer en ligne de compte dans la fixation des objectifs.

²⁹ Etude des données fiscales de la Direction générale des finances publiques 2020, foyers fiscaux dont le revenu fiscal est supérieur à 100 000 euros en 2020

³⁰ Communes entre 10 000 et 50 000 foyers fiscaux, Direction générale des finances publiques, 2020

³¹ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « 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 | 2009, 29-48.

Ce contexte global de classe – et spécifique à la classe- est bien sûr pris en compte pour élaborer les séquences d'anglais et le protocole d'expérimentation.

II.2. Méthodologie de recherche

II.2.1. Type(s) de méthode(s) mise(s) en action

Ce protocole expérimental, qui s'inscrit dans une démarche globale hypothético-déductive (validation d'une hypothèse dans la réalité) a permis de croiser différentes techniques et a été construit sur de **nombreux choix *ex ante* amenant vers une méthode « qualitative »**. Parmi les plus marquants on retiendra :

- le **design intra participant** (on compare le sujet à lui-même) afin d'éviter de renforcer la subjectivité des données, de favoriser l'avancée de la séquence (travail de l'ensemble de la classe, avec des modalités quasi similaires et la même tâche finale) et de faciliter les comparaisons (on compare le sujet à lui-même, dans deux situations différentes). Cependant ce design rallonge l'expérience (passage de chaque participant dans deux situations –voire quatre si l'on compte l'alternance questions/réponses au sein de chaque binôme) et peut se révéler plus fastidieuse pour les élèves. La problématique initiale (à composante socio-culturelle) explique aussi ce choix. Cette observation se réalise sur une base participante ET non participante sous l'effet de deux modalités de travail, pour obtenir un point de vue externe et interne, avec et sans immersion.
- le choix pragmatique de s'aligner sur la pratique de classe et les postures enseignantes habituelles, pour ne pas désorganiser la gestion de classe et assurer une continuité pour les élèves. L'expérience s'inscrit dans une journée de classe et laisse beaucoup de place à l'**observation**. Elle peut se rapprocher d'une **expérience « clinique »** dans son approche (analyser sa pratique et sur la base de ses observations en tirer des conclusions). La dominante de l'analyse est **qualitative**, même si elle s'appuie sur certaines données quantitatives. Dès lors, l'enseignant cherche à utiliser cette expérience avant tout comme un levier pour améliorer sa pratique (connaissance dite « ordinaire ») et généraliser ses conclusions. Il essaie de tendre vers une connaissance d'ordre scientifique, en se rendant moins dépendant du contexte de classe. Il n'y a donc pas de distinction nette entre d'un côté de la mesure, du chiffre, et donc de la statistique, (le "quanti") et de l'interprétatif sans chiffre (le "quali"), mais plutôt un aller-retour le plus productif possible entre la description (quanti) et l'analyse (quali). Le recours pour l'analyse peut s'avérer nécessaire, au vu de la problématique à d'autres sciences humaines et sociales que les sciences de l'éducation et la didactique des langues : linguistique, sociologie (interactions orales), psychologie, ... La

recherche fait donc appel à un croisement de méthodes, en analysant plusieurs facteurs externes pour fournir une explication approfondie des données recueillies et décrire au mieux l'environnement. Elle met en jeu différentes méthodes de collectes de données, avec à la fois une méthode dite « ethnographique » (qui se place du point de vue du sujet et cherche à comprendre ses motivations), une méthode théorique (basée sur l'observation et la collecte de document) et une méthode phénoménologique (réaction du sujet soumis à un évènement nouveau – en l'occurrence le travail en binôme en anglais).

- enfin, la volonté de se focaliser sur un groupe de petits parleurs amène à réaliser une **étude de cas** personnalisée par élève, en lien une nouvelle fois, de manière très pragmatique avec l'évaluation pratiquée au quotidien par l'enseignant et sa connaissance des élèves.

Pour résumer, l'étudiante essaye d'adopter la démarche la plus scientifique possible, tout en ayant conscience qu'elle traite de l'humain et, pour citer, Pierre Bourdieu au sujet de la sociologie, en exergue de sa Théorie de la pratique³², que l'on « *gagne en finesse ce que l'on perd en systématique* », et en représentativité pourrait-on ajouter.

II.2.2. Echantillon étudié

La recherche se focalise sur **un groupe de six élèves petits parleurs** (définition autour de trois notions : réserve – niveau de motivation – manque de confiance). La **définition de cet échantillon s'est déroulée en trois temps** : (i) observation individualisée depuis septembre par le professeur stagiaire et son binôme, pour commencer à cibler les élèves concernées, affinée en décembre lors de la mise en place du séquence LVE chanson (« *hello good bye* » des Beatles avec pictogrammes) (ii) un sujet de production d'écrit avec questions ouvertes réalisé sur deux séances, pour recueillir le point de vue des élèves et sa justification ex : « je n'aime pas participer en classe (expression avis personnel) + exemple moment ou matière + car (savoir justifier son opinion) » puis (iii) la distribution d'un questionnaire nominatif sous forme de questions fermées sondage (mutualisé avec le travail du binôme). Un élève, arrivé du Tchad sans savoir lire et en parlant mal français aurait pu faire partie des petits parleurs mais il en a été finalement exclu car sa participation faible est due au fait qu'il ne se sent pas à l'aise en français face à des élèves performants. Son comportement lors de cette séquence d'anglais a été cependant observé et le professeur pourra s'y référer dans l'analyse. L'ensemble des vingt-quatre élèves de la classe travaillant en même temps sur les mêmes compétences, le professeur a également évalué le travail réalisé par les autres élèves hors

³² Esquisse d'une théorie de la pratique, Pierre Bourdieu

échantillon et se réserve la possibilité de le commenter pour établir des parallèles. Enfin, le contexte d'enseignement endolingue et hétéroglotte ne favorise pas les prises de paroles pour ces petits parleurs.

Cet échantillon est composé de : LAXU (pas d'autorisation d'enregistrement audio), ROHE, ISFA, LEBE, HUBE et BEGA, 3 garçons et 3 filles, désignés ainsi pour respecter leur anonymat.

II.2.3. Protocole expérimental

II.2.3.1. Choix des variables et des indicateurs : interagir, c'est : « avoir / une action / réciproque »

Les sujets sont donc confrontés aux différentes modalités d'une même variable indépendante : interaction binôme entre pairs (P) puis binôme avec l'enseignant (PE). Les trois variables choisies précisent, en un rythme ternaire, les termes définissant une interaction : avoir (variable 1) une action (variable 3) réciproque (variable 2). Les indicateurs répondent aux définitions et concepts scientifiques mobilisés ainsi qu'à l'observation et à la connaissance de la classe et de l'échantillon d'étude. Elles sont définies en fonction des hypothèses de travail (variable 1/ hypothèse 1, variable 2/hypothèse 2, variable 3 hypothèse 3) comme résumé dans le **tableau de correspondance** ci-dessous :

Intitulé	Sens	Hypothèse	Apprendre ...	Enchevêtrement des compétences (compétence principale et positionnement)	
V1 Engagement	Plaisir	<i>The flow</i>	pour interagir	<u>sociolinguistique</u>	
V2 Coconstruction du sens	Direction	<i>The puzzle</i>	comment interagir	<u>pragmatique</u>	
V3 Anglais en interaction	Signification	<i>The language fabric</i>	en interagissant, par les interactions	<u>linguistique</u>	

Par exemple, on voit dans ce tableau que la V1 mesure l'engagement dans l'interaction et les échanges nécessaires à la réalisation de la tâche, qu'elle repose sur le sens, dans son acception de « plaisir », en lien avec l'hypothèse N°1. Elle repose

principalement sur la mise en œuvre de la compétence sociolinguistique qui, pour les élèves en réussite, doit s'appuyer sur les compétences linguistique et sociolinguistique.

Chaque variable est déclinée en cinq indicateurs qui précisent les outils utilisés par l'enseignant pour évaluer le travail de chaque élève petit parleur à l'aune de la définition de chacune des variables et de l'objectif fixé. Les indicateurs s'inscrivent dans une approche qualitative, en ligne avec la problématique même s'ils s'appuient pour certains sur des données quantitatives (nombre de mots, etc...). En effet, si l'on se borne à des indicateurs quantitatifs comme le nombre de minutes, la problématique n'a plus lieu d'être et les résultats sont faussés, avec un avantage flagrant conféré à la modalité de «travail « binôme avec pairs ». Ces indicateurs clés ont été pensés pour être suffisamment sensibles, compréhensibles et précis pour rendre compte des réussites. Sans se recouper ni être redondants, ils sont cependant étroitement liés entre eux au sein d'une même variable. Ils n'ont pas été présentés directement aux élèves, mais constituent une grille d'analyse finement déclinés de la situation d'apprentissage créée. S'ils sont très détaillés dans la perspective de ce travail de recherche, ils rejoignent, dans l'esprit de leur construction, les tableaux « critères de réussite » habituellement distribués aux élèves. Pour l'enseignant, ces KPIs (*Key principal indicator*³³) pédagogiques donnent une grille d'évaluation précise du travail de chacun.

Tableau variable dépendante observée et indicateurs 1

Variable 1/ l'engagement (entrée dans le dialogue, motivation, enrôlement)	
I1 : l'élève s'exprime dans la langue cible et ne recourt pas au français	Quantitatif pourcentage de 0 à 100 fr/nbre total d'éléments linguistiques attendus (50)
I2 : il organise ses questions en vue de l'objectif fixé et il répond lorsqu'il est interrogé	Qualitatif observation individuelle 0/N base totale 2 jeux de 10 questions (20 questions) transformé en %
I3 : il utilise la communication non verbale et intonations (regard, maintien de l'attention, réactions réciproques) et recours au mime/gestuelle pour appuyer l'information	Qualitatif observation individuelle 0/N échelle de 0 à 4 transformée en %

³³ Largement utilisé dans le domaine économique, cet acronyme anglais désigne les indicateurs clés de performance, c'est-à-dire les éléments chiffrés qui sont définis en amont du lancement d'une action (campagne de publicité par exemple) pour en mesurer les retombées et le retour sur investissement. Ils sont très largement utilisés car ils donnent en aval une évaluation précise et mesurée de l'action en fonction des objectifs fixés et permet d'adapter les modalités d'action pour coller au mieux aux objectifs.

I4 : il montre qu'il est en situation de communication en introduisant et concluant (politesse)/ existence de stratégies d'ouverture et de clôture de la discussion	Quanti (existence de la formule) Echelle de 0 à 2 transformée en %
I5 : il verbalise en fin de séance sa motivation	Quali oral collectif analyse individuelle de la verbalisation analyse retour réflexif en fin de séance échelle de 0 à 4 transformée en %

Tableau variable dépendante observée et indicateurs 2

Variable 2 / la co-construction du sens	
I1 : comparaison du résultat avec le portait de départ suite à <i>information gap</i>	Quanti pourcentage de réussite (caractéristiques renseignées / caractéristiques totales) à partir des éléments du portait Base 10 transformée en %
I2 : gestion des tours de paroles (alternance des topics), fluidité des échanges (rapidité des transitions, rythme du dialogue) et équilibre du temps de parole	Quali observation binôme (évaluation formative PE) Echelle de 0 à 4 transformée en %
I3 : existence de stratégies structurées : écoute de l'autre/compréhension, stratégie de reformulation, émetteur –récepteur, négociation du sens (capacité de reprise pour insister ou demande d'information complémentaire)	Quali observation binôme (évaluation formative PE) Echelle de 0 à 4 transformée en %
I4 : temps de parole organisé et structuré (l'élève « prend son tour » et réagit/ co-agit/ adapte sa réaction et sait demander de l'aide)	Quanti en minutes Transformé en %
I5 : variété des procédés utilisés (pas uniquement réactif ou calque phrase précédente)	Quali observation binôme (évaluation formative PE)

	Echelle de 0 à 4 transformée en %
--	-----------------------------------

Tableau variable dépendante observée et indicateurs 3

Variable 3 : activité langagière/ anglais en interaction	
I1 : la connaissance du lexique favorise l'alternance et l'acuité des <i>topics</i> (succession des éléments du portait, capacité à passer de l'un à l'autre pour avoir ou donner une information complète), pas de recours à la L1 si problème de lexique, négociation lexicale sans interruption métalinguistique	Quanti nombre de topic lexicaux par min (max 6) Transformé en %
I2 : il réinvestit le lexique et les tournures, et mobilise une syntaxe variée dans une logique d'échange, pour faire passer plus facilement le message	Quanti (nombre de mots entendus) utilisés pour évaluation échelle 0 à 4 réemploi par E dans cette logique d'échange/ attendus transformé en %
I3 : il utilise des mots béquilles, des mots pour nuancer, des mots de liaison (<i>but, well</i> etc...)	Quanti (nombre de mots entendus) utilisés pour évaluation échelle 0 à 4 transformée en %
I4 : conscience phonologique favorisant la compréhension réciproque	Quali observation individuelle + Quanti pourcentage (X% du temps en réussite)
I5 : temps total d'exposition langagière « utile »	Quanti en min, retraité

II.2.3.2. Séquence d'apprentissage, choix pédagogiques et phasage

Le **dispositif**, qui a été mis en place en janvier (deux semaines en classe fin janvier avant le stage massé), s'est déroulé de la manière suivante (résumé des fiches de préparation) :

Objectif/tâche finale : pour mettre en place une démarche scientifique, il est nécessaire de s'appuyer sur une démarche qui allie expérimentation et observation (d'ordre didactique). Pour mesurer les interactions, il faut créer une situation d' « **information gap** » (déficit d'information, information asymétrique). Il

s'agit d'un portrait à dicter, en inversant les rôles et la tâche finale est une galerie de portraits mystère (*my secret friend*) réalisée à l'issue d'une session devinettes et questions/réponses par binôme.

Durant la phase 1, de J+1 à J+6 débute la **construction des apprentissages** (phonétique, lexicale, syntaxe), avec la mise en jeu de compétences de compréhension et expression orale et une introduction progressive via des *flash cards* des questions et réponses du dialogue et des codes « dessins » (une séance d'anglais par jour sur six jours de classe, dont environ 60% sont issus d'éléments de lexicale et de structures réinvesties de P2 et début de P3 (coordonnés avec le binôme PES). En parallèle des mots béquilles et de liaison sont introduits pour favoriser alternance des *topics* et la co-construction du sens dans le cadre d'une approche actionnelle. Une fiche des traits caractéristiques est élaborée pour les élèves qui poseront les questions (fiches repères pictogrammes), présentées en nuage de mots.

Les premières mesures interviennent à J+7, avec les **premiers portraits en binôme entre pairs**.

Par souci de déontologie, il est bien précisé aux élèves concernés dans un langage qui leur est accessible qu'ils sont enregistrés et pourquoi. LAXU n'a pas d'autorisation d'enregistrement, le binôme qu'il forme avec ISFA sera donc directement observé par l'enseignant. La tâche finale est rappelée, ainsi que les critères de réussite, et les moyens mis à la disposition des élèves (des mots, des questions) sont présentés pour éviter les échecs. Pendant les enregistrements, les autres élèves travaillent en anglais selon des modalités similaires (interactions orales par groupes de 2) dans les îlots pour élaborer le portrait du *secret friend*. Le matériel se compose de 15 portraits « sources » différents, du tableau pictogramme (présenté en nuage pour ne pas induire d'ordre quelconque, et juste servir de pense-bête) et des feuilles réponses. Les portraits sont cachés par des albums de la bibliothèque. Chaque membre du binôme endosse simultanément les deux rôles (questions et réponses, avec un portrait mystère chacun). Par souci de simplicité et une meilleure appropriation de la tâche et des structures lexicales, il s'exprime en utilisant la deuxième personne « *you* », en faisant comme si chacun était le portrait qu'il tient dans la main.

L'enregistrement des binômes de petits parleurs se fait au coin regroupement et à la table de remédiation du fond (deux zones éloignées). L'enseignante s'approche près du troisième binôme installé à son bureau pour observer et prendre des notes. Les élèves confrontent leur portrait-robot. La séance se termine par un retour réflexif : « qu'avez-vous appris ? » et « qu'est ce qui était difficile ? ».

Le lendemain, à J+8, se déroule la seconde phase d'expérimentation avec un binôme avec professeur / élève, permettant de comparer la qualité des interactions orales avec l'expérimentation précédente (méthode comparative). Elle dure plus longtemps (50 minutes) et a lieu à la même heure pour éviter le biais de la concentration plus ou moins importante des élèves. Les portraits sont mixés.

Les cinq petits parleurs sont rassemblés sur le même îlot et font aussi de l'anglais en attendant (manipulation des *flash cards* du professeur) et le professeur les fait passer, l'un après l'autre au coin regroupement et dispose du portrait (réponse aux questions de l'élève). Il enregistre en même temps sauf pour LAXU. Le choix est fait de commencer à J+7 par un échange entre pairs. Si la chronologie des deux

modalités influence forcément les résultats, il est cependant décidé de commencer par le véritable sujet d'étude (les interactions orales entre pairs chez les petits parleurs) avant de recueillir les données auxquelles ces interactions seront comparées.

II.2.3.3. Modalités de présentation des données recueillies et traitement des données brutes

II.2.3.3.1. Panorama des données exploitables en fin de séquence

À l'issue de la séquence, le **corpus disponible** pour extraire des données et les analyser est relativement varié et riche : onze enregistrements audios de 5 à 8 minutes (chacun des participants endosse les deux rôles) réalisés sur deux jours, les portraits réalisés en situation de dysmétrie d'information grâce aux questions / réponses –ou plutôt les informations récoltées et synthétisées sur une fiche réponse avec pictogrammes (mesure des informations récoltées), et un carnet d'observation du PE surtout utilisé pour la phase où il n'est pas partie prenante. Sans surprise, les observations qualitatives ont été parfois difficiles à consigner.

II.2.3.3.2. Traitement des données individuelles

Par enfant, il s'agit donc de traiter des données brutes provenant de 3 variables composées chacune de 5 indicateurs, et ce avec deux modalités de travail, pour six élèves petits parleurs. Les données brutes ont été homogénéisées afin de faciliter les comparaisons, l'établissement de moyennes et la réalisation de graphiques. Chaque item, qu'il soit qualitatif ou quantitatif, a été ainsi ramené à un pourcentage. Il s'agit bien de pourcentages de réussite ou % d'atteinte de l'indicateur, et en aucun cas d'un pourcentage d'élèves, l'échantillon étudié étant trop peu significatif.

Dans les tableaux données brutes en annexe, les éléments seront ainsi codés : la lettre V suivie du numéro de la variable, puis la lettre I suivie du numéro de l'indicateur au sein de cette variable puis / PE (pour interaction avec enseignant) ou P (pour interaction binôme entre pairs).

Par exemple V1 I2/PE désigne le score obtenu par l'élève dans l'organisation des questions en vue de l'objectif fixé (I2), qui est un outil de mesure de l'engagement (V1) dans la phase d'interaction avec le PE.

Les élèves se sont enfin vu attribuer un code composé de 4 lettres afin de préserver leur anonymat.

Les **trois tableaux – variables seront fusionnés** comme dans le modèle ci-dessous, avec 30 cases (combinaisons) à compléter. Afin de favoriser la lecture rapide des données, une moyenne simple (non pondérée) des 5 indicateurs exprimés en % sera effectuée et donnera lieu à une présentation sous forme

de « toile d'araignée³⁴ » du résultat combiné des 3 variables, chacune exprimée en pourcentage, avec deux couleurs par élèves : modalité PE (vert) et modalité P (orangé). La superposition des deux triangles obtenus permettra de repérer rapidement les écarts entre les résultats par variable. Un total $V1+V2+V3$ est utilisé pour réaliser une moyenne totale. Cette dernière donnée ne servira pas à comparer systématiquement les élèves entre eux, car ce n'est pas l'objectif du mémoire, qui mesure l'impact des modalités de travail sur les différentes acquisitions des petits parleurs, mais aidera à la construction d'un histogramme récapitulatif.

Nota bene 1 : dans la présentation des résultats selon les deux modalités de travail, il est décidé *a posteriori* de ne pas respecter l'ordre chronologique de la séquence (J+7 entre pairs et J+8 avec PE) car – en valeur absolue – la réussite de l'échantillon atteint un score supérieur avec la seconde modalité (414 contre 384).

Nota bene 2 : les différences entre les pourcentages sont bien exprimées en « point » (point de base ou point de pourcentage) dans les analyses pour ne pas générer de confusion. Ainsi, si LEBE passe d'un score de réussite de 79% à 86%, l'augmentation se lit en point et non en pourcentage, pour ne pas faire de contre-sens mathématique. De même les contributions de chaque variable au score total, si elles doivent être comparées, ne sauraient l'être qu'en points, la base de départ étant différente. Comme en Sciences Economiques et Sociales au lycée, on s'autorisera à réaliser les comparaisons en points, en maîtrisant pas l'ensemble des notions de mathématiques appliquées aux statistiques (test de *student* par exemple)³⁵. Le fait que les résultats de la recherche soient individualisés dans un premier temps réduit la marge d'erreur.

³⁴ Un graphique en radar, diagramme de Kiviat ou toile d'araignée désigne « **un tableau à deux dimensions ou plus de trois variables quantitatives ou plus représentées sur des axes à partir du même point** » (source éducol/ savoir lire un graphique radar). Ce type de graphique est souvent employé dans les livrets scolaires pour rendre compte des compétences et acquisitions des élèves.

³⁵ Selon un manuel de Sciences Economique et Sociales de première, Nathan 1994, collection Echaudemaison, « *un point de pourcentage est une unité utilisée pour désigner la différence arithmétique entre deux pourcentages. Par exemple, passer de 85 à 100 ne correspond pas à une hausse de 15 % mais à une augmentation de 15 points de pourcentage (...) la comparaison entre deux pourcentages est difficile à réaliser car la taille des deux échantillons sont différents. En finance on parlera de points de base.* »

	PE (enseignant)	P (pair)
V1		
V1 I1		
V1 I2		
V1 I3		
V1 I4		
V1 I5		
Moyenne V1		
V2		
V2 I1		
V2 I2		
V2 I3		
V2 I4		
V2 I5		
Moyenne V2		
V3		
V3 I1		
V3 I2		
V3 I4		
V3 I5		
Moyenne V3		
Total V1+V2+V3 et		
	Araignée ligne 1 (V1, V2 et V3)	Araignée ligne 2 (V1, V2 et V3)

Le tableau bilan araignée/ graphique radar

Afin de faciliter la lecture des résultats d'expérimentation pour l'échantillon complet, et favoriser les comparaisons, un tableau récapitulatif est mis en place (présentation synthétique des scores des 3 variables obtenus grâce aux indicateurs, selon les deux modalités comparées et pour les 6 élèves concernés, soit 6 données par élèves présentées en 6 graphes).

L'histogramme : mettre en évidence le poids relatif de chaque variable selon les modalités de travail

L'histogramme ajoute la notion de score final par élève. En effet, l'axe des abscisses est gradué avec les prénoms de 6 élèves mais l'axe des ordonnées comprend des pourcentages. L'échelle commence à 30 par souci de lisibilité, car tous les élèves ont un score global supérieur à 40%. 100% correspond à 100% de réussite, et peut aussi se remplacer par « l'élève a totalement réussi 100% des critères/indicateurs observés ». La réussite de la tâche finale n'étant qu'un indicateur parmi d'autres, 100% ne correspond pas à une réussite à 100% de la tâche finale.

Deux barres sont créées pour chaque élève, correspondant aux deux modalités de travail. Au sein de chacune des deux barres (PE et P), les répartitions V1, V2 et V3 se font en fonction du total obtenu, $V1+V2+V3$ correspondent donc elles à 100% de la barre. Pour réaliser cet histogramme, la moyenne totale en pourcentage est donc utilisée, et la place occupée par chaque variable a été rapportée au score final. Par exemple, si un élève a obtenu dans la modalité de travail PE une moyenne V1 de 54%, une moyenne V2 de 64% et une moyenne V3 de 65% sa « moyenne totale » sera de $(54+64+65) / 3 = 61$ (%). La première barre atteindra donc 61 sur l'axe des ordonnées. Ensuite, à l'intérieur de cette barre, il s'agit d'identifier et reporter visuellement la contribution de chaque variable à la réussite de l'élève : ainsi la V1 (54%) correspondra dans la barre PE à 54% de 65% soit 30% de la taille de la barre mesurée de millimètres. L'histogramme permettra donc de conclure rapidement que la réussite de l'élève en interaction avec le PE s'explique à 30% par la V1 (par son engagement dans la tâche qui a favorisé les interactions orales). Cette présentation permet donc de se focaliser non pas sur la réussite brute ou les comparaisons entre élèves, mais bien sur l'explication personnalisée des compétences mobilisées par l'élève en interaction, et sur la part relative de chaque compétence et des modalités de travail dans la réussite globale, quel que soit le niveau dans l'absolu de cette dernière.

II.3. Points de vigilance : analyse *a priori* des limites et biais

Si une grande partie des biais ont été analysés en amont, dans le but de les diminuer ou de les annihiler, il n'en reste pas moins que cette méthode de recherche et de recueil de données présente certaines limites qui seront prises en compte lors de l'analyse .

Les biais éliminés d'emblée étaient essentiellement liés aux modalités de travail. Il s'agissait en effet d'obtenir le protocole le plus « pur » possible pour permettre une analyse factuelle. Par exemple, le dessin était susceptible de poser problème à certains élèves (blocage ou difficultés techniques) et des pictogrammes ou des croix à mettre dans le portait ont été introduits, avec en sus un modèle de visage utilisé comme cadre (*template*). De même les deux séances de mesure ont été réalisées aux mêmes horaires le matin, et sur deux jours consécutifs, pour éviter que le facteur « temps » n'influence la qualité de la concentration et de l'attention des élèves, voire de leurs apprentissages, et donc de leurs résultats. Les séances de préparation ont été renforcées pour ne pas générer de biais linguistique au niveau de la compréhension et pouvoir mesurer véritablement les interactions, et pas seulement le niveau de maîtrise. Enfin, l'enseignant s'est procuré des enregistreurs/téléphones permettant des enregistrements simultanés lors des mesures et s'est assuré qu'ils ne viennent pas perturber le travail des élèves (habitude du matériel).

Toutefois, **certains biais, qui sont plus exactement des contraintes, ont subsisté et peuvent infléchir l'analyse.**

La **formation des binômes** entre pairs réalisée selon le critère « petit parleur » a induit une certaine affinité, et une homogénéité au sein des binômes. Dans le même registre, il a été impossible de former de nouvelles combinaisons au sein des six petits parleurs (15 combinaisons au total auraient en théorie pu être expérimentées) : les mesures sont donc, de ce point de vue, incomplètes, car le facteur éthique l'a emporté sur le facteur scientifique. Le fait qu'un élève petit parleur (LAXU) n'ait pas d'autorisation d'enregistrement implique aussi une différence de source, et donc de traitement, pour les deux élèves non enregistrés, avec le risque d'avoir des données issues de la seule observation de l'enseignant (qui du reste se trouve proche) moins riches et moins objectives, et d'induire chez l'élève un comportement différent, plus ou moins spontané. Dans la même lignée, au plan technique, la manière de rendre compte des observations est influencée par la manière de les recueillir : enregistrer en audio, sans filmer et sans être proche des élèves lorsqu'ils sont enregistrés entre pairs peut aboutir aussi à une déperdition d'information.

L'expérimentation intervient aussi en **milieu d'année**, en même temps que les évaluations du premier semestre et la préparation du stage massé autre cycle, si bien que le professeur stagiaire dispose d'un temps restreint pour mener à bien les mesures et réaliser le protocole. Ce biais du temps disponible est aussi à considérer à l'échelle de l'année : plus les bases des interactions orales sont posées et ritualisées, moins les biais sont importants, en particulier le biais du savoir linguistique déjà acquis, et celui de l'évaluation diagnostique plus fine au fil de l'avancée de l'année.

Par ailleurs, cette expérimentation aboutit aussi à survaloriser les **compétences psycho sociales** déjà acquises (en classe ou en dehors) instaurant, même au sein d'un groupe homogène, des différences au départ. La place dans la classe et l'auto-estime ont vraisemblablement, dans le même sens, généré des écarts individuels et donc des réactions distinctes, qu'il était impossible de gommer au moment de la mesure vu le sujet même du mémoire. Il est aussi possible que certains élèves aient orienté leur comportement pour tendre inconsciemment vers ce qui était attendu, dans une forme de « respect des consignes à la lettre ». De même certains élèves peuvent infléchir leur manière de réagir en voyant le téléphone-enregistreur (pourtant connu et présenté) comme on l'a vu plus haut. .

En dernier lieu, une telle méthodologie, basée sur l'observation et sur des données qualitatives très individualisées fait entrer une large **part de subjectivité**, propre aux sciences humaines, que l'enseignant, en relisant Gaston Bachelard³⁶, essaye de minorer : bien qu'il s'avère difficile de faire des constats objectifs

³⁶ l'esprit scientifique, Bachelard, 1968

en sciences humaines (contrairement aux phénomènes naturels étudiés en sciences), le travail « épistémique » doit tendre vers une forme de positivisme. L'enseignant étant partie prenante de l'expérience par définition, à différents degrés, ce rappel est porteur de sens pour lui et souligne l'importance d'une démarche et d'une analyse moins tributaires d'informations subjectives, pour éviter deux écueils « l'essentialisation » d'une part (se limiter à une seule cause, subjective) et « l'atomisation » d'autre part (traitement uniquement individualisé des données recueillies).

La qualité désigne une manière d'être ou de faire par définition difficilement mesurable, l'enseignante cherchera donc à mesurer les « termes de l'échange » relativement à ses attendus et en prenant en compte des données subjectives. La définition des indicateurs limite ce biais mais ne réussit pas à le supprimer complètement. Les interactions qui sont le sujet même du mémoire nécessitent en effet d'observer non pas l'action mais la ré-action réciproque, dans le but de renforcer la densité (temps et fluidité)³⁷ de l'échange, et induit donc un biais initial.

A la veille de la prise de la classe en responsabilité en début de P3, l'enseignante dispose ainsi d'une proposition pédagogique et d'un protocole d'expérimentation adaptés à sa propre classe et mettant en jeu, de manière empirique, une série de « gestes professionnels » en ligne avec sa pratique du métier. Elle sait qu'elle va observer les interactions orales chez les petits parleurs à l'aide de trois variables principales faisant écho à ses hypothèses de travail. Elle a analysé, en essayant de les minorer, les principaux biais *ex ante* pouvant venir fausser les résultats ou interférer dans le bon déroulé des séances. Les biais qui subsistent sont aussi pris en compte, comme autant de clés dans l'analyse *ex post*.

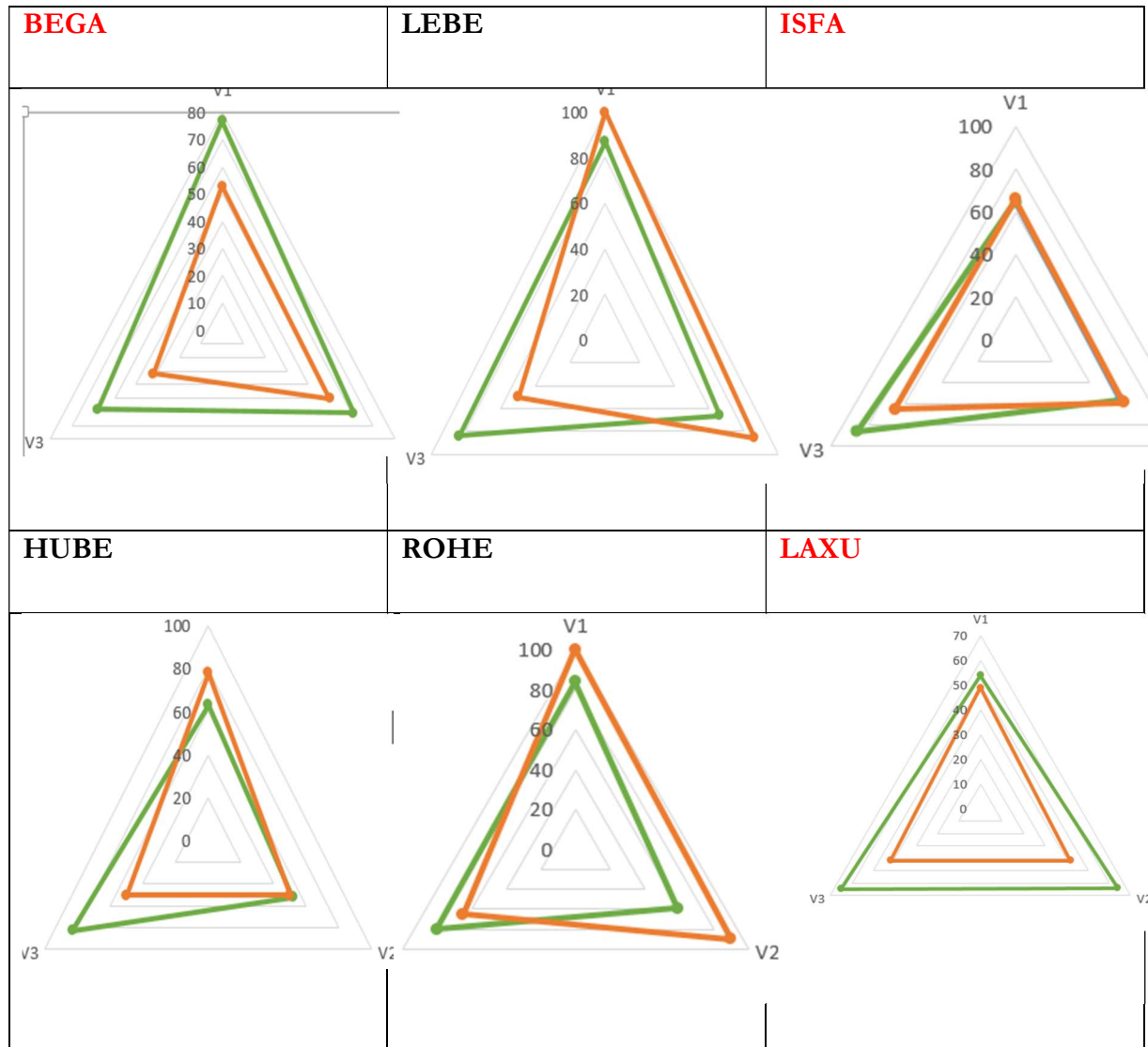
* * *

*

³⁷ Selon Heather Hilton, dans son article « Les sciences cognitives et la didactique des langues », <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03249631>, « les sciences cognitives permettent de mesurer la véritable densité des échanges, au-delà de leur simple quantité ».

III. Analyse des données

III.1. Bilans individuels et traitement individualisé des données



Pour faciliter la lecture, sont écrits en rouge les noms des élèves pour lesquels, contrairement à l'hypothèse de départ, la réussite globale avec PE est largement supérieure à la modalité « binôme entre pairs ».

Ce tableau récapitulatif synthétise les bilans en annexe 4.

III.1.1. BEGA

BEGA est un élève petit parleur qui construit petit à petit sa place dans le groupe classe, avec beaucoup de difficultés à « devenir élève ». S'il est heureux en classe, il a cependant peu d'amis, apparaît souvent en

décalage avec des élèves plus moteurs, plus avancés, issus de catégories sociales plus favorisées, qui tendent à « l'écraser » et il se sent parfois isolé. Il est très angoissé, en particulier par les risques de contagion liés au Covid. Ses connaissances académiques sont en ligne avec celles des autres élèves.

Le graphique radar à l'issue de son travail met en évidence plusieurs éléments. D'une part, on constate que le triangle « binôme PE » est inscrit à l'intérieur du triangle « binôme P », sans qu'aucune des variables ne se chevauchent. Cela signifie que **la capacité globale de BEGA à interagir est largement supérieure lorsqu'il se trouve en situation de travail avec l'enseignant qu'avec ses pairs**. Par exemple, la V3, qui mesure la compétence linguistique mobilisée pour recevoir le message et le construire, présente 26 points d'écart entre les deux modalités (58% avec PE contre 32% P) et l'engagement dans la tâche 24 points d'écart. **Ainsi, au total, sa performance globale en binôme entre pairs est inférieure de 20 points à sa réussite avec son professeur**. Ce résultat interpelle chez un élève qui en compréhension et en production n'a pas montré de difficultés lors du travail en anglais en P1 et en P2 et paraissait se situer dans la moyenne de la classe.

D'autre part, le triangle représentant le travail PE apparaît équilatéral à première lecture. En effet, chaque variable contribue à environ un tiers de la performance globale. BEGA présente donc un **profil équilibré** et, bien qu'il soit petit parleur, il réussit à mobiliser un « savoir-être » et des compétences sociolinguistiques et pragmatiques (V1 et V2) avec son enseignant. A l'inverse, il est à noter que le triangle binôme entre pairs voit un effondrement de la V1 (il apparaît comme un triangle isocèle), **comme si l'interaction avec son camarade inhibait sa motivation** et son envie de construire un message adapté.

III.1.2. HUBE

HUBE est un élève brillant mais extrêmement discret et réservé. Il parle japonais à la maison avec sa mère qui vient de ce pays, où il a d'ailleurs déjà voyagé. Il est enfant unique. En anglais, son comportement et ses compétences sont à l'image de ce que l'on constate dans d'autres matières : les fondamentaux sont solides, l'élève est en réussite mais ses participations sont limitées, sans que l'enseignant puisse déterminer s'il s'agit d'une réserve liée à de la timidité ou une forme d'ennui ou de démotivation. Dans ce contexte, au-delà de l'observation des interactions en LVE, l'enjeu pour HUBE est de savoir comment les modalités de travail pourraient l'aider à sortir de cette retenue qui confine parfois à la défiance.

Si les deux triangles observés dans le graphique radar présentent des formes différentes, il n'en reste pas moins que le score total calculé pour l'histogramme montre deux barres identiques (66% avec PE contre 67% entre pairs). Les triangles apparaissent isocèles mais ne se superposent pas, avec un sommet opposé à la base qui, par construction, met l'accent sur la variable explicative principale. Ainsi, lors de échanges

PE, la réussite de HUBE s'explique à hauteur de 42% par la V3 (écart de 17 points avec la V3 en binôme entre pairs). A l'inverse, la V1 et dans une moindre mesure la V2 (avec un écart respectif de 7 et 10 points), ont contribué à la mise en œuvre des interactions orales lors des échanges entre pairs.

Dès lors, à l'étude de ces données individuelles, il semble que **HUBE, s'il reste peu mobilisé à l'oral au regard de ses capacités comme on le voit dans l'histogramme bilan, suit le schéma prédéfini par l'enseignant et a besoin d'une incitation forte** : lorsqu'il échange avec son professeur, il mobilise la langue anglaise, prête une attention renforcée au lexique et à la prononciation, pour faire ce qu'il estime « attendu ». De même, sans être nécessairement plus motivé, il s'appuie sur ses compétences de savoir-être lorsqu'il doit échanger avec ses pairs car il y est, en quelque sorte, contraint pour réussir la tâche finale. En observant le travail avec son binôme BEGA, et en réécoutant les enregistrements, on voit que HUBE, face à son camarade hésitant sur l'attitude à adopter en début de travail, ne sachant pas comment se positionner, prend l'initiative de se « lancer » pour initier le dialogue et instaurer la situation de communication, sans véritable enthousiasme mais plutôt comme s'il y était acculé. Ainsi, **il maîtrise des compétences liées au savoir-être mais répugne à les mettre en œuvre**. La lecture détaillée de ces résultats pourraient mettre l'enseignant sur une piste culturelle dans l'analyse de sa réserve : peu habitué à s'exprimer et à s'exposer à la maison, **les interactions lui demandent beaucoup plus d'efforts qu'aux autres, elles ne sont pas spontanées mais analysées comme un attendu ou un critère défini de manière exogène** et HUBE doit en quelque sorte « s'entraîner en classe » (et être entraîné). En ce sens, le binôme avec BEGA comme le travail avec son professeur ne lui ont laissé aucun choix : il devait se mobiliser, se jeter à l'eau et laisser de côté cette forme d'attentisme qui domine dans sa participation en classe.

III.1.3. LEBE

LEBE parle espagnol avec sa mère mais, suite à un divorce difficile, elle ne la voit que très peu. LEBE fait partie du groupe des petits parleurs, dans toutes les matières, car elle observe, écoute attentivement mais peine à formuler ses pensées. Elle est excellente dans toutes les matières et bénéficie d'un suivi quotidien par son père qui prend très à cœur sa réussite scolaire. Elle parle doucement, et semble parfois **laisser parler les autres « à sa place » comme des « porte-paroles »**. Très sociable, elle fait partie des élèves qui ont de nombreux camarades en récréation! Elle arrive parfois un peu triste ou fatiguée en classe mais s'épanouit en cours de journée. Comme le PE l'a observé pour son amie T. uniquement pendant le français (T. est bilingue en italien, et en français –mais pas en anglais- elle explique qu'elle travaille lentement et parle peu car les mots lui viennent en italien), il est possible que LEBE, en cours de LVE, pense d'abord en espagnol.

Si tous les indicateurs sont très élevés, comme en témoignent les surfaces des deux triangles et la taille des barres de l'histogramme, l'analyse fine des différentes variables permet cependant de commenter la contribution de chacune à cette réussite très équilibrée. Dans le travail avec sa camarade, LEBE voit ses résultats tirés par son **engagement complet** dans la tâche (V1 à 100%) et sa capacité, par une grande adaptation, à **construire très rapidement du sens, de manière fluide, en écoutant son binôme**. Elle réussit à donner forme au message et fait preuve de **grandes compétences sociales**. En interaction avec l'enseignante, LEBE soigne avant tout les éléments linguistiques, en particulier phonologiques, qui contribuent à hauteur de 35% à sa réussite, sans pour autant mettre de côté la mobilisation des compétences sociolinguistiques et pragmatiques (V1 à 37%) : **la présence du professeur ne nuit pas au climat de confiance qui s'instaure en binôme**. L'écart le plus notable entre les deux modalités de travail se voit sur la V2 qui contribue à 33% à la réussite avec sa camarade contre 28% avec son professeur (5 points de différence), soulignant en **creux sa capacité à interagir avec ROHE pour construire avec elle, en l'écoutant et en s'adaptant, le portait mystère**. Par exemple, dans les enregistrements, l'échange, et **l'alternance des tours de parole est vif et rapide**, LEBE n'hésite pas à **rebondir** sur les propos de ROHE pour enchaîner, voire à deux reprises, peut interpréter ses propos! Ainsi, si les deux modalités de travail en face-à-face fonctionnent parfaitement pour LEBE, on soulignera cependant que le score global est plus fort avec un pair, tiré par les V1 et V2 (+7 points). A aucun moment elle n'utilise l'espagnol ou hésite. On peut donc conclure que LEBE est discrète avant tout quand il s'agit de s'exprimer face à la classe et que, *a contrario*, les interactions personnalisées, de manière encore plus marquée avec une bonne camarade de classe, lui offrent une possibilité sécurisante d'entrer en scène et dans les apprentissages à l'oral !

III.1.4. ROHE

ROHE est une élève qui fait partie de l'échantillon des petits parleurs, mais uniquement sur le critère de sa participation en anglais. Si son travail est très moyen dans les autres matières, elle n'hésite pas à participer. Il n'y a que durant les séances d'anglais qu'elle ne s'exprime pas, alors même qu'elle bénéficie de cours en extra-scolaire où, suite à un entretien avec le professeur de la MJC, elle prend part avec succès aux activités à l'oral (MJC le samedi matin, cours de 6 élèves, modalité de travail en petit groupe sur des chansons, lors desquels elle participe). Avec cette élève, l'enseignant essaiera d'observer si le niveau de participation en classe permet de présager de la rapidité d'acquisition des interactions orales, car ROHE, si elle ne participe pas en anglais, sait formuler des questions et réponses pertinentes avec un lexique adapté. Dit autrement, avec l'analyse du travail de ROHE et la connaissance fine de son profil, **l'enseignant fait l'hypothèse que le fait d'être petit parleur ne présage pas systématiquement une difficulté plus grande à entrer dans l'activité et n'augure pas d'un score faible**.

L'analyse des performances de ROHE confirme que le binôme fonctionne très bien et **se complète**, au bénéfice des deux élèves mais aussi des observations de l'enseignant pour son travail de recherche. En effet, les résultats de ROHE sont tout aussi équilibrés que ceux de LEBE. Le travail avec sa camarade lui apportent une « **valeur ajoutée** » de 11 points. Si la contribution de la V1 (motivation et engagement, compétences sociolinguistiques) est stable (39% contre 38% avec PE) constituant une base de départ solide pour développer la tâche, la hausse significative de la part de la V2 peut interpeller : en effet celle-ci augmente de 9 points pour atteindre près du tiers de la performance totale, lorsque ROHE travaille avec LEBE. La première semble « **se prendre au jeu** » également et **mettre en œuvre avec succès des stratégies**, connues par ailleurs, pour « découvrir » les indices du portait mystère. Elle écoute, réagit mais aussi prend l'initiative. Dans cette modalité de travail entre pairs, la V1 et la V2 sont très étroitement imbriquées (et expliquent à elles deux les trois quarts de la performance) et la V3 est en baisse (moins 11 points) mais **les compétences langagières restent au service de la V2**. Par exemple, on notera l'utilisation de « *tell me* » à deux reprises, qui –comptabilisé en V2 car il assure la fluidité des tours de parole et l'enchaînement des questions avec transition - témoigne de la maîtrise du lexique. ROHE paraît donc en confiance, motivée et engagée dans son travail avec une camarade de classe avec qui elle s'entend bien. Détendue, disponible, elle peut s'appuyer sur ses connaissances en anglais pour choisir la forme donnée à son message et mener à bien la tâche. **Elle se sent en confiance et démontre que le fait d'être petit parleur en classe complète n'induit ni l'existence de difficultés sous-jacentes, ni l'absence de disposition pour s'engager dans un travail en interaction.**

III.1.5. ISFA

ISFA est une élève qui s'exprime peu et adopte en classe une attitude nonchalante. Soutenue par ses parents qui la font étudier à la maison, elle dispose de bases solides, y compris en anglais (participation à des stages de vacances sport – anglais) mais se comporte en LVE comme dans les autres matières : en « **spectatrice** ». Elle ne s'installe pas au « coin regroupement », aménagé par les enseignants pour les lancements et les temps de rituels collectifs, avec les autres élèves et démontre, par sa manière de se tenir et sa position pour lesquelles elle est régulièrement rappelée à l'ordre, son **désintérêt marqué pour les situations d'apprentissage proposées**. Sans pour autant être une élève perturbatrice, elle amène l'enseignant à s'interroger sur les **modalités de travail proposées et l'importance de « l'enrôlement »**. Les scores d'ISFA sur la V1 seront particulièrement à analyser. Il faut aussi rappeler qu'ISFA travaille avec un camarade qui n'est pas enregistré (LAXU) et donc qu'elle ne va pas bénéficier de fait du recul dans l'analyse de l'enregistrement. L'enseignante est en observation, assez proche du binôme, même si elle essaie d'être discrète.

Dans la modalité « avec PE », ISFA s'inscrit dans la même logique que pour un travail écrit : elle mobilise ses connaissances, comme le montre la contribution de la V3 à hauteur de plus de 40% du total, et répond aux attendus sur les trois variables, où elle obtient donc, face au professeur, des résultats en ligne avec les attentes. **Le portrait est réalisé, dans la plupart de ses composantes, le déficit d'information est comblé par des questions pertinents qui réinvestissent les structures acquises, y compris lors des périodes précédentes.** En basculant sur le travail avec LAXU, les scores baissent significativement (de 13 points au total). Les V1 et V2 se situent à un niveau satisfaisant dans l'une et l'autre des modalités. Si la V1 contribue à près de la moitié de la réussite en binôme avec LAXU, montrant une volonté de s'impliquer pour entrer dans la tâche, et si la part relative de la V2 est également en hausse, avec une élève qui mobilise différentes stratégies pour construire du sens avec son camarade et combler le déficit d'information initial, la baisse du score global s'explique par la chute drastique de la contribution de la V3 (baisse de 16 points). **Il demeure difficile à ISFA de mener plusieurs acquisitions de front, et l'engagement dans la tâche, contrairement à d'autres cas, n'agit pas comme une locomotive pour les compétences langagières,** d'où le contraste observé entre les évolutions des V1 et V2 et l'évolution de la V3. Il est possible que les difficultés de LAXU (voir ci-dessous) à entrer dans le travail aient agité négativement sur la performance de ISFA, **enclenchant un cercle vicieux** : manque de motivation et d'attention d'ISFA, qui se trouve confrontée aux hésitations de LAXU, qui nourrissent en retour son **désinvestissement** de la tâche sur les aspects langagiers au fur et à mesure qu'avance le dialogue.

III.1.6. LAXU

Le cas de LAXU est particulier. Les prises de paroles en classe l'inquiètent, et il a des difficultés à exprimer ses pensées, ses idées et son opinion lors des débats par exemple. Tout d'abord, il est le seul élève de la classe pour lequel les parents ont refusé tout enregistrement, même audio. Il fait clairement partie de l'échantillon des petits parleurs mais les raisons de cette appartenance diffèrent significativement de celles de ses camarades. LAXU est d'origine asiatique et chez lui sa famille s'exprime dans un dialecte de la région de Shanghai, proche du mandarin. Il apprend le mandarin (écriture et lecture) dans des cours du soir dispensés par un professeur d'origine chinoise. Seule sa grande sœur parle bien français. Or le mandarin est extrêmement éloigné de l'anglais et du français, dans le système de langue (idéogrammes et caractères, avec leur transcription en *pinyin*, structures lexicales avec peu de grammaire et de conjugaison), dans la phonologie (4 tons, 400 syllabes possibles, mots monosyllabiques) mais aussi dans la représentation du monde associée (pas de formule de politesse au sens occidental du terme, pas de mots de liaison, concision, etc...). Au-delà de la **dissonance entre la langue maternelle et la langue de scolarisation**, deux autres facteurs socioéducatifs entrent en compte : d'une part, les parents de LAXU, qui tiennent un bureau de tabac et travaillent beaucoup, ne sont pas présents avec lui et ne l'accompagnent

pas dans ses apprentissages. D'autre part, les fermetures de classe durant ses années de CP et CE1 ont ralenti ses apprentissages, en particulier sur le « **savoir-être** » et sa **capacité à devenir élève**. Enfin, comme avec HUBE, on peut s'interroger sur le facteur culturel à l'heure de mesurer les interactions orales : comment LAXU acceptera-t-il de s'exposer et de participer à un travail basé sur l'oral et qui « sort du cadre » dans un contexte culturel où on lui demande d'observer une forme de réserve et de ne pas exprimer ses états d'âme? Comment entrera-t-il dans le dialogue ? Quel sera le rôle du professeur pour l'accompagner ? Toutefois, il faut souligner que LAXU est un élève en réussite lors des évaluations, qu'elles soient formatives ou sommatives, et qu'il joue très bien avec ses camarades en récréation. En dernier lieu, rappelons que LAXU n'a pas été enregistré. Pour mémoire, ce biais a amené à une évaluation différente du dialogue entre LAXU et ISFA : l'enseignante est moins en retrait, elle suit et note dans son carnet des remarques sur l'intégralité des échanges.

En décryptant le graphique radar réalisé pour LAXU, on remarque d'emblée que le triangle P s'inscrit à l'intérieur du triangle PE de manière régulière, sur toutes les variables (deux triangles équilatéraux). Sa surface est significativement inférieure (moins 16 points entre travail PE et travail en binôme P). **Cela signifie que le fait de travailler en binôme entre pairs entraîne une réduction proportionnelle des interactions, sur toutes les variables.** Ainsi force est de constater que la **compétence « sociale »** liée au savoir être peut engendrer chez LAXU des **lacunes sur les autres compétences et le mettre en difficulté pour réaliser la tâche et avancer dans le dialogue**. La part de la V1 dans le score global est toutefois supérieure dans le travail avec pair (36% contre 30%) mais s'inscrit à un niveau absolu assez faible. Enfin, l'enseignant observe que LAXU **écoute** beaucoup ISFA lors de l'échange d'information, ce qui est un point positif qui ne ressort pas directement dans les indicateurs car il reste passif et ne rebondit pas.

L'analyse individuelle des données brutes est une première étape pour fixer le cadre de l'analyse globale et répondre à la problématique du départ. Analyser d'emblée tout l'échantillon des petits parleurs en cumulant les six résultats reviendrait à nier le caractère subjectif des interactions orales en langue vivante, et de tout travail en classe voire à diluer dans une forme de représentation stéréotypée les réussites et les difficultés de chacun. En effet, cette analyse individuelle permet une **réflexion différenciée** tenant compte des observations réalisées par l'enseignant durant les situations d'apprentissage. De la même manière que l'enseignant différencie en préparant les séances, il doit également savoir se baser sur le profil de chaque élève en analysant les données recueillies. Comme vu dans la partie théorique, il y a autant de profil de petits parleurs que d'élèves ! En identifiant ensuite des « **dénominateurs communs** », au niveau de l'échantillon, l'enseignante se trouve en mesure de constituer une base pour généraliser les conclusions, établir une typologie et des pistes pour sa classe et pour sa pratique au fil des années. L'analyse globale

des données recueillies combinée aux bilans individuels permettra de répondre, du moins partiellement car certains résultats peuvent être discutés et certaines conclusions peuvent être affinées, à la question initiale que se posait l'enseignant : en quoi le travail en « binôme entre pairs », comparé à une interaction avec le professeur, est-il de nature à favoriser l'acquisition de la compétence multifacette et complexe d'« interaction orale » chez des petits parleurs ?

III.2. Analyse des données au niveau collectif

III.2.1. Rappel des hypothèses de départ

Plusieurs hypothèses servent de grille d'analyse pour répondre à la problématique de départ, convergeant vers une hypothèse principale : le binôme entre pairs, dans une approche actionnelle de l'anglais, en lien avec les programmes officiels et la connaissance fine de la classe en fin de période 2, apparaît comme **le moyen par excellence de favoriser la qualité des interactions orales chez des élèves petits parleurs**. Il est important que l'enseignante puisse se mettre en retrait pour laisser les élèves travailler et interagir en anglais, et progresser régulièrement sur cette compétence déclinée en trois temps : le travail en binôme favorise (i) l'engagement, la motivation (*the flow*) mais aussi (ii) l'élaboration de stratégies de collecte d'information et la construction organisée du sens (*the puzzle*) et (iii) *last but not least* l'activation de la compétence linguistique au service de la tâche finale (*the language fabric*).

En effet, le travail en binôme entre pairs pourrait « débloquer » la prise de parole chez les petits parleurs et créer une motivation plus forte à dépasser leur timidité et les inciter à se lancer. Il pourrait permettre de résoudre le paradoxe de l'enseignement des interactions orales en LVE, qui sont **à la fois un objectif d'apprentissage et une modalité de travail, à la fois objet et sujet**. Effectivement, ce paradoxe se présente avec plus d'acuité chez les petits parleurs, car il repose sur l'ambiguïté (ou la richesse) des interactions orales en LVE qui s'appuient sur des situations de communication, font appel à des savoir-être comme à des savoirs et des savoirs faire. Dans ce contexte, la quantité seule ne saurait suffire, et la mesure de la qualité des interactions orales chez les petits parleurs permet de faire une ultime hypothèse : la qualité des interactions orales augmentera lors du travail entre pairs et sera mesurable, c'est-à-dire que quantité et qualité peuvent aller de pair dans cette « voie royale » et, comparé avec un échange face-à-face avec le professeur, l'élève gagnera en temps d'exposition **et** en qualité des apprentissages, l'un n'excluant pas l'autre.

Enfin, en filigrane, l'enseignante fait le pari personnel qu'elle aura de la matière à analyser pour dégager des tendances et des pistes pour résoudre un de ses problèmes de départ : le temps disponible pour enseigner la compétence d'interaction orale aux petits parleurs qui apparaît, sans conteste, comme la

production d'écrit en français, primordiale et essentielle dans la construction des apprentissages, voire de la personne et du citoyen, mais aussi comme une tâche éminemment chronophage, ambitieuse et nécessitant une grande expérience de l'enseignement.

III.2.2. Principaux enseignements tirés des données individuelles

III.2.2.1. Binôme entre pairs et qualité globale des interactions orales : une réussite générale contrastée

Contrairement au postulat de départ, il apparaît frappant, à la lecture des données consolidées, que **le binôme entre pairs ne permet pas systématiquement d'obtenir une meilleure qualité des interactions orales**. Certes, on l'a vu, il augmente mécaniquement le temps passé à travailler sur la tâche, mais les résultats qualitatifs obtenus avec les moyennes des indicateurs observés ne montrent ni une amélioration qualitative chez tous les élèves ni une meilleure atteinte de l'objectif global. Les réussites sont très contrastées en situation d'échange entre pairs lorsque l'on compare celles-ci avec les situations d'échange avec l'enseignant.

Ainsi, sur l'échantillon de six élèves petits parleurs, **trois élèves voient chuter leur performance globale** de plus de 10 points, voire, pour LAXU et BEGA respectivement de 16 et 20 points. Ramené en pourcentage de baisse, on obtient pour ces trois élèves une baisse de 19% pour ISFA, 26% pour LAXU et 31% pour BEGA. Pour LAXU et BEGA, on constate même que les triangles P du graphique radar s'encastrent dans le triangle PE, de manière pour ainsi dire homothétique, mettant ainsi en évidence, pour ces deux élèves, le rôle moteur du travail avec l'enseignant sur toutes les variables prises en compte dans les interactions orales.

A l'inverse, deux élèves, LEBE et ROHE, voient leur performance globale, déjà élevée, augmenter de manière significative, de 7 et 11 points (soit +9% et + 15%). Il faut noter que, mathématiquement et pédagogiquement, cette hausse – c'est-à-dire le taux de croissance de la qualité des interactions orales - est d'autant plus significative que la base de départ est élevée (taux marginal d'augmentation plus « coûteux » pour un élève en réussite au fur et à mesure qu'il se rapproche de 100%).

Le cas de HUBE est différent de celui de ses camarades petits parleurs : en effet, son score ne varie quasiment pas (1 point de hausse) selon les deux modalités, en ligne avec son attitude globale en classe où il « suit le mouvement » avec beaucoup de régularité et présente un profil équilibré. Son cas peut

cependant être rapproché de celui d'ISFA sur les V1 et V2 : les sommets des deux triangles se confondent en V1 et V2 suggérant un impact du travail avec l'enseignante uniquement pour sur la V3.

Les pistes d'explications sont de plusieurs ordres : les élèves qui bénéficient le plus de cette modalité de travail sont ceux qui, bien que petits parleurs, disposent d'une capacité à interagir et de compétences linguistiques et pragmatiques (score V2 + V3 avec PE). Inversement, les élèves qui parlent peu par manque de compétences (sociales ou disciplinaires, savoir-être ou savoir-faire) sont plus rapidement bloqués. Par ailleurs, les élèves qui se démotivent facilement ont paradoxalement plus de mal à se mettre au travail avec leur camarade qu'avec l'enseignant ce qui va les amener de manière plus dirigée et modélisante vers l'objectif. Par exemple, cette remarque vaut sur la V2 (co-construction du sens, déploiement de stratégies et d'inférences pour mettre de l'ordre dans le *puzzle*) où les trois élèves précédemment cités enregistrent une baisse de la contribution de cette V2 à la réussite globale lorsqu'ils échangent entre pairs, mais aussi et surtout pour la V3 où les baisses sont plus fortes chez ces 3 élèves que chez LEBE et ROHE, comme si, sans le PE, ils relâchaient leurs efforts.

Ces résultats amènent donc **une première conclusion d'ordre pédagogique, qui nuance les hypothèses de départ : le travail en binôme ne peut pas être systématiquement utilisé comme levier de progression en interaction orale chez tous les élèves petits parleurs.** Si la valeur ajoutée du travail en binôme n'est pas automatique chez les petits parleurs au moment de la tâche finale en interaction, il permet néanmoins à certains élèves petits parleurs d'améliorer leur réussite. Plus les difficultés en langue sont importantes (score bas lors de l'interaction avec le PE) et moins le travail en binôme entre pairs semble profitable et plus il fait apparaître des performances réduites, même si tous les scores sont supérieurs ou égaux à 45% (en cours d'acquisition) et si la tâche en elle-même est réussie (combler *l'information gap* en parlant en anglais). Dit autrement, l'enseignant amène une véritable plus-value à ces élèves et la qualité des interactions n'est ni automatique ni mécaniquement liée à une seule modalité de travail, et se nourrit d'un « *mix* ». Cette observation empirique générale issue des indicateurs collectés rappelle aussi que les modalités de travail sont à adapter selon les profils des petits parleurs (analyse des profils individuels *ex ante*) et selon leur niveau de réussite après une évaluation diagnostic, sans parti-pris dogmatique.

III.2.2.2. La contribution de chaque variable selon les modalités de travail (analyse du *skill mix*) : de l'importance de l'explicitation en interaction

De la même manière que le *marketing mix* sert à analyser les décisions et actions marketing prises pour assurer le succès d'un produit, au niveau de son prix, de la stratégie de communication ou de sa

distribution, il est important **d'analyser la combinaison des compétences que les élèves mettent en jeu pour réussir**. Dans le *marketing mix* la notion de stratégie et de choix est cruciale. **L'analyse du *skill mix* devra permettre d'identifier également les stratégies à l'œuvre et la pertinence des choix effectués**.

L'analyse des données collectées interroge ainsi le rapport complexe et multidirectionnel entre le développement linguistique et le développement des interactions, comme vu dans la partie scientifique.

Pour l'ensemble des six élèves en travail avec entre pairs, on retrouve la même hiérarchie dans les variables et on peut pour tous écrire : **contribution V1 \geq contribution V2 > contribution V3** (c'est-à-dire que les élèves s'appuient en premier lieu sur la V1, puis la V2 puis la V3) et **contribution V1 + contribution V2 > 50%**. Ce résultat valide l'approche actionnelle, et souligne que les interactions orales sont bien tirées par la situation de communication créées, la motivation, la tâche finale. On notera que la V2, car elle est la variable de l'élaboration conjointe du sens, comporte par définition une composante actionnelle forte également : dans cette modalité de travail, le *skill mix* inclut le contexte et la situation de communication, l'élaboration d'un message qui fait sens sur lequel s'appuie la stratégie (implicite) de l'élève pour atteindre son but. Cela signifie aussi que les élèves petits parleurs tendent à mieux s'adapter aux contraintes de situation et aux conduites de leurs partenaires lorsqu'ils sont en binôme entre pairs, et à mieux les écouter. Entre pairs, les élèves sollicitent de l'aide en anglais et avec des gestes (« *hair ?* » plus sourcils levés), car ils se lancent dans le jeu, avec un effet moins disruptif de la négociation lexicale qu'avec l'enseignante où ils hésiteront moins, dans un échange sachant – apprenant à interrompre le dialogue pour poser une question et en ayant recours au métalangage « *how do you say* » et à la langue première, car l'élève essaye inconsciemment d'augmenter son niveau de langue. Cette réserve a un effet ambivalent dans les données : elle se retrouve en positif dans la V1 (P>PE), mais en négatif dans la V3 (mobiliser ses compétences linguistiques) où PE>P.

Avec l'enseignant, la hiérarchie des contributions s'inverse : **contribution V1 < contribution V2 < contribution V3 et contribution V2 + V3 > 50%**. Ces résultats tendent à démontrer qu'avec l'enseignante, l'accompagnement de la compétence pragmatique, de l'acte de parole peut bénéficier de gestes de tissage et d'étayage intégrés dans la tâche, et que, bien que transparents pour l'élève et non intentionnés, ces gestes, dus à la seule présence de l'enseignant, l'aident à se repérer dans les compétences morpho syntaxiques et dans sa capacité à réaliser des inférences (V2 + V3) . Par exemple, les élèves se montrant plus à même de gérer un désaccord et réussissent à sortir de la dichotomie oui/non avec une gestion plus subtile des nuances : « *No, but ...* ». De la même manière, on note chez la plupart des élèves petits parleurs une plus grande capacité à suivre la trajectoire du dialogue, au plan morphologique, un peu comme s'ils étaient tirés vers le haut et réussissaient à s'adapter. Toutefois, **la progression des élèves**

dans cette modalité n'est pas réductible à une hausse de la compétence purement linguistique : le travail en face à face avec l'enseignant offre également la possibilité de s'entraîner en interaction et on note une interdépendance entre le développement grammatical, lexical, phonologique (V3) et les autres compétences. Ainsi, le développement des interactions orales est favorisé par la pratique diversifiée en classe et en retour cette modalité permet de favoriser une forme de progression des interactions tout en garantissant la compréhension mutuelle. Dans le cas de ROHE, on peut même remarquer qu'il lui est difficile de maintenir les trois variables à de hauts niveaux, et que, si la contribution de la V1 reste élevée, V2 et V3 évoluent à la baisse. Il semble difficile de maintenir les trois types de compétences en jeu dans les interactions à un niveau élevé. On rappellera que, dans le cas de BEGA, la contribution de la V1 reste stable (à 39%)

On a vu dans la partie théorique que la compétence linguistique n'était pas à négliger, voire jouait un rôle de premier plan dans la communication et ne pouvait être laissée de côté à l'heure de travailler sur les interactions orales. Certes, comme l'écrivait Nicolas Boileau en 1674 dans son Art poétique, « *ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément* » mais l'on peut néanmoins constater, en lisant Ferdinand de Saussure, qui, dans son Cours de Linguistique générale (1916) fonde deux siècles plus tard la linguistique moderne, que la réciproque est vraie : toute langue obéit à un « rapport de légalité signifiant-signifié » dans lequel le système linguistique apparaît comme une condition *sine qua non* à la mise en place d'une **représentation du monde**.

Si l'on étudie les erreurs les plus fréquentes en rapport avec une grille d'analyse de l'enseignant de langue anglaise qui note une version, on se rend ainsi compte que même en binôme les élèves évitent les non-sens et les contresens (d'où la réussite de la tâche finale). En revanche ; les occurrences de barbarismes (« frised » au lieu de *curly*) et ou de solécismes (*have you long hairs ?*) sont plus importants dans les échanges entre pairs, tirant la V3 à la baisse. Inversement, les omissions (c'est-à-dire le refus de traduire, donc ici de poser une question ou de répondre) sont plus faibles en binôme entre pairs qu'avec l'enseignant,

Dès lors, au plan pédagogique, l'analyse du *skill mix* permet d'expliquer la conclusion du paragraphe précédent : si les résultats des élèves sont contrastés, si le travail en binôme entre pairs ne semble pas être la panacée, le remède universellement efficace pour stimuler les interactions orales chez les petits parleurs, **c'est bien parce-que l'enseignant joue un rôle clé en mettant en exergue les stratégies en jeu dans les interactions orales. Cette analyse amène aussi l'enseignant à s'interroger sur son rôle et sur la manière d'explicitier l'implicite** pour mieux accompagner les petits parleurs dans l'acquisition de compétences langagières complexes, qui sera discuté ci-dessous : il s'agit de développer chez les élèves non seulement des stratégies de compréhension orale et d'expression orale mais des stratégies qui prennent en compte les spécificités du discours oral de l'interaction. Le travail avec le professeur apparaît

comme un contrat de confiance dont le but, pour simplifier, serait de « *donner à l'élève les moyens d'être libre* » (Socrate).

Le fait que le binôme professeur-élève semble également essentiel dans le dispositif et soutient le *skill mix* de chaque élève donne une nouvelle piste d'analyse : si l'interlocuteur, le « binôme » joue un rôle pivot, l'étudiante doit alors **revenir sur l'analyse des binômes entre pair et approfondir les données recueillies pour cette modalité de travail non plus à l'aune du travail en commun (deux par deux) mais, en amont, au regard de la formation du binôme (un plus un).**

Le problème qui se pose au plan pédagogique et didactique est le suivant : si l'augmentation des interactions et de la motivation se produit avec les pairs, elle risque de s'accompagner d'une baisse de la qualité de la production linguistique, qui pourtant en retour participe à la fluidité des interactions orales, ce qui montre les limites de l'approche 100% actionnelle et uniquement basée sur la communication, dans un contexte où le temps disponible dédié à « apprendre à apprendre » est contraint ».

L'enseignante pourra donc conclure que la **pratique des interactions en binôme est indispensable pour développer les interactions mais pas suffisante au plan linguistique**. De nouveau, **l'alternance des modalités de travail**, lorsqu'on étudie les données liées chaque variable, apparaît comme une solution pour faire progresser les élèves. Le travail en binôme entre pairs ne saurait à lui seul permettre une avancée significative, car il peut se faire au détriment des stratégies du dialogue et de la qualité des interactions.

L'analyse des données individuelles puis globales ne donne pas toute sa place à une analyse de la composition des binômes, qui pourtant semble expliquer les rôles contributifs des différentes variables comme les différents degrés de réussite selon les modalités de travail. Il s'agit d'une forme de paradoxe (ou de contrainte) constaté de manière empirique : il faut évaluer les résultats individuels des interactions à deux....

Le binôme semble jouer un rôle critique dans les réussites des élèves petits parleurs, et il constitue, plus qu'un biais à analyser, une véritable contrainte pour l'enseignant.

III.2.2.3. Retour en chiffre sur la formation des binômes et le caractère social des apprentissages

Comme on l'a vu précédemment, les réussites apparaissent divergentes selon les binômes, et l'enseignant observe durant la séance et en réécoutant les enregistrements que certains binômes fonctionnent mieux que d'autres. Ce constat a été pour l'instant analysé en comparaison avec une autre modalité de travail : le travail avec le professeur, puis en fonction du *skill mix* (contribution V1 supérieure dans les binômes

entre pairs dans la grande majorité des cas). Il reste donc à essayer de **quantifier au vu des données recueillies l'effet d'entraînement ou de levier qu'il serait possible d'obtenir sur la réussite globale des petits parleurs en interaction** (V1 + V2 + V3) en améliorant la formation des binômes. L'analyse des données ne saurait en effet être réduite à la conclusion que dans certains cas la modalité de travail « binôme entre pairs » n'a pas l'effet d'entraînement escompté sur la V1.

Pour mémoire, on a constaté que le binôme LAXU + ISFA ne semble pas fonctionner, et à l'inverse que le binôme LEBE + ROHE est un succès. Le binôme BEGA + HUBE semble lui « tourner à vide » et rendre difficile une analyse claire des facteurs de réussite.

Tout se passe comme si, dans une forme de mise en abîme, la composition des binômes jouait un rôle à deux niveaux qui se cumulent : pour **favoriser (plus ou moins) la mise en place des interactions orales**, en influençant la motivation et l'engagement, l'entrée dans la tâche, en tant que composante de l'interaction **orale mais aussi dans un second temps pour générer un effet d'entraînement global du binôme dans ses apprentissages**. Comme on l'a vu dans la partie théorique, il est important de traiter de cette double dimension : **la qualité des interactions orales repose sur le savoir-être, le caractère social des apprentissages, sur l'empathie (capacité à se mettre à la place de l'autre) mais aussi sur l'interaction elle-même**.

Par exemple, dans le cas d'ISFA, on remarque d'emblée sur l'histogramme que les V1 et V2, en réussite comme en part contributive, restent quasi stables (elles sont visuellement au même niveau), tandis que la part relative de la V3 chute au moment de travailler avec LAXU en binôme (de 41% à 25% en part contributive, de 86% à 42% de réussite). La baisse de la V3 explique donc quasiment l'intégralité de la baisse globale. Or la V3 (et dans une moindre mesure la V2), on l'a vu, est une donnée étroitement liée à l'apport de l'enseignant de par sa forte composante linguistique. A l'inverse, la V1 (et dans une moindre mesure la V2) est directement liée aux échanges entre pairs. On a donc bien un effet de ralentissement des progrès sous l'effet du travail en binôme avec LAXU, et réciproquement, comme si les performances du binôme (et non plus uniquement de l'élève) se voyaient restreintes.

Pour ROHE et LEBE, on constate que les termes sont inversés : en travaillant en binôme, la part de la V3 reste élevée, encore plus chez LEBE, et la part de la V1 en face-à-face avec l'enseignant se maintient.

Cet écart moindre par rapport à une « moyenne » (33/33/33 soit 3 tiers) pourrait être rapproché de la notion mathématiques d'écart-type : **plus l'écart-type du binôme est proche de zéro moins les valeurs sont dispersées autour de la moyenne, et plus le binôme fonctionne**. Plus les valeurs sont éloignées de la moyenne, plus l'écart-type est élevé et moins le binôme fonctionne.

L'observation des élèves et l'écoute des enregistrements montre que si la première phrase (ou question) part d'un niveau élevé, les élèves, même petits parleurs, sont capables de se l'approprier pour rebondir comme s'ils étaient l'espace de quelques minutes en « immersion ». Pour faire un parallèle simplificateur, le même mécanisme entre en action lorsqu'il s'agit pour un français arrivant à Londres de parler avec un anglophone ou avec un apprenant non natif : cette observation doit être prise en compte par l'enseignante dans l'alternance des modalités de travail mais aussi dans la composition des binômes.

Ainsi, l'analyse des données récoltées, si elle n'est pas univoque, donne néanmoins à l'enseignante une clef pour résoudre un de ses problèmes de départ : il est bien possible de travailler globalement sur les interactions, sur le savoir-être, et de l'utiliser comme levier pour favoriser les interactions orales en capitalisant sur la V1 dans les situations d'interaction entre pairs, comme levier de développement des V2 et V3.

Néanmoins, être et savoir sont ici en jeu : rappelons que, selon Jérôme Bruner³⁸, le « *savoir que* » et le « *savoir comment* » sont étroitement imbriqués. A la lecture des données issues de l'expérimentation, ce raisonnement peut englober le travail en LVE sur les interactions orales et expliquer comment l'explicitation peut conduire vers la V2 et la V3, c'est-à-dire comment, pour reprendre la terminologie de Bruner, le « *désir d'action* » (V1) et de « *résolution du problème* » (de la tâche finale) permet de passer « *d'un savoir-faire déclaratif à un savoir-faire procédural* », le savoir-faire procédural désignant ici les structures et compétences au cœur de la V2 (« *savoir comment* »).

Dans ce contexte, la **question de la confiance, et donc de la formation des binômes, est cruciale** : l'analyse des données montre que le jeu peut dans certain cas être à somme positive, et non à somme nulle comme dans des vases communicants, et que toutes les composantes des interactions orales peuvent converger en travaillant en binôme comme le prône l'approche actionnelle et la « théorie ». **Les élèves s'influencent mutuellement, dans la logique même de l'interaction. Qui dit interaction dit binôme certes, mais en creux binôme dit réussites contrastées et affinités électives. Avec le risque que cette modalité de travail ne soit profitable que pour les élèves petits parleurs déjà en réussite.** Le cas de BEGA, à l'analyse des données, offre un exemple presque caricatural de la nécessaire présence de l'enseignant pour progresser en interaction. De même, l'échec du binôme ISFA – LAXU montre combien un binôme mal défini peut faire chuter les performances et bloquer les progrès. Il semble donc que la réussite individuelle s'appuie sur une activité et un effort conjoints, en interaction, comme si la participation du pair, et son intervention constituaient un étayage pour le binôme et réciproquement,

³⁸ Jérôme Bruner, 1983, Le développement de l'enfant, PUF

son assertivité venant augmenter la qualité des interactions et initier une progression par un effet d'entraînement.

III.3. Discussion : retour réflexif et axes de développement

Ce retour réflexif et personnel, sous forme d'analyse des connaissances acquises mais aussi des limites contenues dans le travail fourni **doit faire entrer en résonance la double casquette du professeur stagiaire**. D'une part, en tant **qu'étudiant mais aussi profession « intellectuelle »**, il analyse son propre travail (auto analyse, didactique). D'autre part, en tant que **professionnel de l'éducation**, il analyse le travail de ses élèves, de sa classe et cherche des pistes concrètes pour faire progresser chacun (analyse *a posteriori* des choix pédagogiques des modalités de transmission des savoirs).

III.3.1. (Re) penser le mémoire où comment structurer et donner forme à une matière informe

Le retour réflexif sur le mémoire en lui-même porte des pistes d'amélioration et dessine des orientations pour les années à venir quant à ma manière de préparer mon travail. L'étudiante, confrontée à une matière informe, doit la structurer. C'est ce cheminement qui est analysé ci-dessous, qui peut être la **métaphore du métier d'enseignant comme du travail de l'élève**.

III.3.1.1. Prise de conscience de l'importance motivation

Tout d'abord, il est nécessaire, pour mener à bien un travail de recherche, de trouver une motivation forte. L'analyse personnelle des **ressorts de la motivation** renvoie directement à la motivation des élèves.

Comme en classe, il semble primordial de savoir pourquoi on travaille et de se fixer des objectifs : si l'une des finalités principales du mémoire est l'obtention du Master (mais dans mon cas, étant déjà titulaire d'un master, ce facteur comptait peu), les objectifs intermédiaires ou secondaires m'ont plus sûrement motivée et donné un cap, en me permettant de voir où j'allais et quelles étaient les étapes à franchir. Par exemple, découvrir la didactique de l'anglais (apprendre de nouveaux savoirs), mettre en place des séquences d'anglais en classe pour mes élèves (après un démarrage difficile), améliorer ma gestion de classe, formaliser mes observations pour être lue par des tiers et partager ce nouveau « savoir ». On voit qu'il s'agit avant tout d'objectifs personnels, endogènes, qui ne sont pas définis par un tiers extérieur, même si le champ disciplinaire était connu d'avance. La mise en place d'une situation de recherche,

enclenchée par définition par le mémoire (mais aussi pour les élèves par l'*information gap*) est donc un facteur essentiel de motivation.

Au-delà, ma motivation s'est nourrie également de facteurs plus psychologiques : déclencheurs personnels pour l'entrée dans la tâche (choix du sujet en lien avec mon expérience, lecture en classe du Hollandais sans Peine), **plaisir d'apprendre** puis **fierté de constater les avancées en terme de savoir et de savoir-faire**, comme une progression (ou un défi personnel) et de faire avancer mes élèves (résultats).

Enfin, le rôle des professeurs et de la situation d'apprentissage doit également être pris en compte, en particulier en particulier dans l'accompagnement de la réflexion, en créant des situations d'apprentissage favorable, en formalisant les progrès et en mesurant les résultats lors des rendus. Le tissage, avec les liens faits entre les différentes matières enseignées à l'INSPE, constitue aussi un facteur de motivation « intellectuelle ».

Ainsi, **la motivation est cette force qui donne des raisons d'agir aux élèves** : en connaissant le cap (la tâche finale), les étapes, en découvrant le plaisir d'apprendre, en réalisant tout le travail accompli, en encourageant. Pour l'étudiante en reconversion que je suis encore comme pour les élèves les ressorts de la motivation sont donc éminemment subjectifs, alors même que pour mettre en place les séquences, l'enseignant doit s'efforcer de l'objectiver. En creux, j'ai vécu aussi comme mes élèves cette situation inconfortable dans laquelle, en soi-même, l'on doute du bien-fondé de la tâche et l'on peine à se remotiver. Ce mémoire m'a donc confrontée directement à la compréhension de la motivation en me la faisant vivre, et comprendre que les contraintes en sont pas motivantes, seuls l'étayage, le tissage, la modélisation peuvent accompagner l'élève, et *in fine* répondre à la question : « pourquoi est-ce que j'agis alors que rien ni personne ne m'y contraint ? » et « pourquoi un individu veut-il faire quelque chose et persiste-t-il dans cet effort ? ».

Dans ce retour réflexif, je me suis aperçue aussi que choix du sujet des interactions orales en anglais chez les petits parleurs avait renforcé ma motivation car il présentait un défi supplémentaire, sous forme d'antithèse (travailler l'oral chez des élèves qui ne parlent pas), et que la réponse à ma problématique et la meilleure manière de sortir de la « quadrature du cercle » reposait aussi beaucoup justement sur ...la motivation de mes élèves !

Il s'agit aussi d'une limite de ce mémoire, les indicateurs de motivation (contenus dans la V1) ne mesurant pas assez, à mon sens, le processus qui règle l'engagement des élèves et trop le savoir-être que l'on retrouve aussi dans la V2.

III.3.1.2. **Intérêt et difficulté de confronter théorie et pratique, subjectivité et objectivité**

Le processus d'élaboration du mémoire exige un travail basé sur une **analyse a priori** à trois niveaux : analyse de la problématique, analyse des travaux scientifiques (et retour sur la problématique et les hypothèses), analyse didactique (voire scientifique) du protocole mis en place et de ses biais (avec réajustement *ex ante* si besoin). L'analyse se poursuit pendant l'observation car, on le sait, l'enseignant analyse en enseignant, il se regarde enseigner et s'adapte chaque minute par de micro gestes à ses élèves. Dans le cadre de l'expérimentation, il est encore plus en vigilance car il sait que ces observations nourriront son analyse. **L'analyse ex post est elle aussi très riche** : présentation des données brutes, analyses individuelles, puis collectives, puis réflexives. Elle oblige à se confronter au terrain et à ne pas rester enfermé dans une bulle théorique, à se « jeter à l'eau », mais aussi **à faire du lien** entre les deux types d'analyse.

Ainsi, la réalisation du mémoire démontre **l'intérêt de confronter systématiquement théorie et pratique, terrain et université, spéculation ou intuition et déroulé pragmatique**. Si cette analyse peut sembler à première vue fastidieuse et répétitive, elle est en réalité **à l'image des apprentissages spirales et « en action » des élèves, et apparaît comme une condition sine qua non à la raison didactique**, une véritable démarche à adopter. Elle permet aussi de « décortiquer » les compétences, les critères de réussite, les erreurs, les indicateurs ... de la même manière qu'en classe l'enseignant est amené à analyser le déroulé de sa journée et les difficultés de ses élèves et que parfois, même s'il est parti d'une intuition ou d'une séquence qui semblait parfaite en théorie, l'analyse a posteriori montre que « rien ne s'est passé comme prévu ». Cette gymnastique intellectuelle apparaît, avec le recul d'une année de classe, inhérente au métier d'enseignant.

Le détour par le « théorique » montre également deux éléments clefs : si la littérature scientifique abonde, avec des sources préalables, variées et documentés, il n'en reste pas moins que **chaque élève chaque classe et chaque enseignant sont uniques. Dès lors, l'enseignant doit choisir parmi la difficulté des orientations théoriques, mais aussi adapter les connaissances théoriques à sa classe**. Par exemple, dans le mémoire, de nombreuses études portaient sur des apprenants au collège, et certaines informations didactiques ont été tirées de la didactique du FLE. L'enseignant doit gérer les théories pour en tirer ce qui sera important pour sa pratique de classe, sans pour autant « tordre le coup » aux données objectives, de la même manière qu'un élève recherche, pratique, et revient sur ses leçons, suit les explicitations de la théorie dans un **aller-retour spiralaire**. Enfin, l'enseignant est amené à confronter théorie et pratique car il exerce un **métier éminemment subjectif on l'a vu mais aussi foncièrement**

solitaire. Il est de fait seul dans sa classe, et doit donc avoir en lui-même toutes les ressources pour **améliorer sa pratique sans l'intervention d'un tiers.**

III.3.1.3. **La surabondance des observations et difficulté à les traiter**

Ce troisième point permet d'explicitier une autre difficulté rencontrée dans la mise en place de ce mémoire, et on pourra faire un parallèle avec les cas de **surcharge cognitive** auxquels sont parfois confrontés les élèves. L'abondance d'information pose aussi la question des **véritables liens de causalité à l'œuvre en classe** : les motifs peuvent être confondus avec l'usage du fait étudié, en l'occurrence ici les interactions orales entre élève.

Bien que mon sujet ait été défini, et ma problématique volontairement bornée, donnant à mon travail un angle et une orientation, il m'a été difficile de me limiter aux seules informations et données permettant de résoudre la problématique de départ, et d'en rendre compte de manière parfaitement claire. Ce mémoire m'a rappelé que l'enseignant était contraint de faire des choix et poser des limites, car « **trop d'information tue l'information** ». Cette nécessaire synthèse pour faire face à la densité trop importante d'information s'est révélée difficile pour moi, et m'a amenée à réfléchir, au-delà du mémoire, à ma manière de travailler avec mes élèves et de préparer mes séquences. Elle m'a aussi obligée à m'interroger sur mes sources et leur fiabilité, puis appris à les hiérarchiser car on ne peut pas mettre sur le même niveau tout type de source.

En effet, l'exercice du mémoire demande tout d'abord de coucher sur le papier et scientifiquement (via des données chiffrées) des observations et des mesures doublement subjectives (subjectivité de l'élève et subjectivité de l'adulte), voire **triplement subjectives** car le sujet portait sur un savoir lui-même hautement subjectif. Comment retranscrire sans appauvrir, comme synthétiser sans caricaturer ? Sans se contenter, comme en finance, d'une « étude de cas » ? C'est à mon sens un des dilemmes des sciences humaines mais aussi de chaque enseignant au moment de remplir le livret scolaire par exemple. Dans le cas du mémoire, je me suis aperçue que les enregistrements **m'avaient fourni une surabondance d'information que je n'ai pas pu traiter intégralement.** Je me suis aperçue aussi que la forme du rendu était perfectible, et pouvait faire l'objet d'un entretien, ou d'une visite pendant la séquence pour favoriser une discussion. Enfin, le fait l'échantillon soit restreint (voire peu représentatif), m'a posé la question du statut des observations pour le reste du groupe classe, glanées au fil des séquences, et que j'ai dû laisser de côté. .

De manière plus positive, la rédaction de ce mémoire m'a fait découvrir la notion de « **sérendipité** », anglicisme d'aujourd'hui très en vogue, inventé au XVIII^e siècle par un poète britannique, Horace Walpol,

et largement utilisé en sociologie, en *coaching*/ développement personnel et en psychologie : **il s'agit du fait de découvrir quelque chose...que l'on ne cherchait pas, et qui, par conséquent, va faire progresser** le sujet et élargir la théorie (sociologique) ou donner lieu à de nouvelles hypothèses. Effectivement, c'est ce qui se passe en rédigeant un mémoire : **il se conclut en toute logique par une réponse à la problématique, mais celle-ci en retour sème à foison des points d'interrogation....à l'image du quotidien de l'enseignant qui a l'impression de ne « jamais avoir fini » son œuvre de transmission des savoirs**, et je l'espère, de l'élève également, qui découvre, au détour d'une notion, des clefs pour en comprendre une autre. La sérendipité laisse la place à la surprise, autorise à ne pas « valider » une hypothèse et à en faire de nouvelles. Le hasard joue donc un rôle mais la préparation des apprentissages permet que cette découverte inattendue se révèle fructueuse...Ici, par exemple, une des conclusions du mémoire pourrait faire l'objet d'un nouveau mémoire, qui analyserait l'impact de la composition du binôme sur la prise de parole des petits parleurs.

A noter que, très concrètement, face à cette difficulté, l'étudiante a développé **des cartes mentales (heuristiques)** dans ses brouillons pour schématiser les différentes notions, qui se sont révélées être un support de réflexion intéressant. Cet **outil** pourrait être utilisé aussi plus largement en classe.

III.3.1.4. Perfectionnisme et contraintes temporelles dans le mémoire et dans la classe

Ultime problème rencontré, mais aussi ultime comparaison avec le métier d'enseignant, ultime frustration ou ultime « enseignement » : l'impossibilité de terminer la tâche entamée et de la mener à bien « parfaitement ». Ce mémoire m'a appris par les faits une leçon essentielle pour l'enseignante que je deviens : **le perfectionnisme n'a pas sa place dans une salle de classe**. Certes, la préparation, le questionnement, l'ambition pour les élèves, la maîtrise des savoirs didactiques sont autant de qualités nécessaires au métier d'enseignant, mais sans pour autant vouloir faire un travail intellectuel parfait. Les élèves ont besoin de situations suffisamment préparées mais pas automatiquement parfaites (ni dogmatiques), même si, comme ici, elles feront l'objet d'une recherche et d'une évaluation finale. L'enseignante ne saurait être partout à la fois, l'étudiante dans son mémoire ne pourra répondre à toutes les questions « *at a glance* », sinon elle risque de perdre « son public ». Ainsi **ce mémoire m'amène à repenser mon lien avec les savoirs et à ajuster mes objectifs tout en opérant une distinction désormais plus nette entre travail prescrit et travail « réel » dépendant du niveau et des comportements des élèves, ainsi que des ressources disponibles, qui incluent le temps et l'énergie**.

Cette difficulté rejoint donc également la **contrainte du temps et la tragédie des horizons** chère à l'action politique. En effet, l'enseignante-étudiante lutte contre le temps en classe, et ses actions à court terme peuvent ne pas être en lien avec ses objectifs à long terme. Ainsi, concrètement des décisions coûteuses à court terme (en l'occurrence dans le cadre du mémoire : prendre le temps d'explicitier les stratégies, préparer en même temps l'expérimentation, les évaluations du premier semestre et le stage massé autre cycle) peuvent s'avérer productive au regard des objectifs à long terme (faire progresser les élèves, disposer de données fiables pour le mémoire). Cette gestion du temps se pose aussi par exemple en classe d'anglais : l'enseignante fait le pari que les rituels mis en place au quotidien en P1 et P2, même s'ils nécessitent beaucoup d'efforts, doivent pouvoir porter leurs fruits par la suite et s'avérer profitables pour les élèves comme pour la gestion de la classe. Cette tragédie des horizons reste cependant une « tragédie » en ce sens que le temps étant compté, les actions à court terme deviennent parfois trop coûteuses pour être menée intégralement à bien, et c'est ce qui se passe à la fois en classe et pour le mémoire, rendant caduque tout perfectionnisme.

Ce mémoire, en me confrontant à une série de difficultés que je n'ai pas complètement réussi à surmonter m'a donc amenée à réfléchir à ma pratique enseignante, sur la forme certes mais surtout sur le fond. Plus précisément, pour revenir à l'ancrage disciplinaire du mémoire, cette expérimentation m'a donc aussi permis de vivre et de m'approprier le paradoxe qui m'avait intuitivement interpellée et qui avait été théorisé par les chercheurs en didactique des langues : comment avoir moi-même, avec une séquence à la fois « *didactique* » et « *interactionniste* » pour reprendre les termes de Pascale Manoïlov précédemment citée, un double rôle de « **metteur en scène** » (apprendre en apprenant) et de « **transmetteur de savoir** » (apprendre à apprendre), et de m'interroger, au-delà du sujet du mémoire, sur mon métier. C'est bien le même paradoxe auquel se trouvent confrontés les élèves et les enseignants en LVE.

III.3.2. Retour sur la pratique de classe et les situations d'apprentissage

Ce retour réflexif sur les limites et les imperfections du mémoire permet aussi de rebondir sur les premières conclusions pour ouvrir des axes de développement en classe.

III.3.2.1. Se lancer en anglais

La mise en place de cette séquence en période 3 a permis à l'enseignante de surmonter un obstacle rencontré en période 1 et 2 : en effet, la mise en place de situations dans lesquelles les élèves sont amenés à interagir en anglais lui apparaissait extrêmement difficile, comparé aux situations de production ou de compréhension plus facile à mettre en œuvre.

Elle retiendra donc quelques **facteurs de réussite**, que cette expérimentation, même imparfaite, lui a permis de formuler. L'approche actionnelle, avec une réflexion en terme de tâche finale, incitent à privilégier les **situations de déficit d'information**, plus intéressantes et motivantes pour les élèves. Il serait cependant aussi possible, d'être plus inventif dans les situations de communication, par exemple en utilisant la langue native pour les petits parleurs bilingues, en s'appuyant sur différents albums de littérature jeunesse ou en didactisant des expériences extra scolaires en anglais.

La réussite des élèves sur le portrait « *secret friend* » incite aussi à se montrer plus ambitieux, pour toucher au mieux la fameuse « zone proximale de développement » en capitalisant sur ce que l'élève est capable de faire en étant accompagné. Paradoxalement, cette séquence d'expérimentation aura été peut-être la séquence la moins réussie de l'année, car l'enseignante, en voulant sécuriser la réussite des élèves petits parleurs, a limité la marge de manœuvre et de progression des élèves. Elle aurait pu se montrer plus ouverte et moins modélisante pour faire entrer plus avant les élèves dans une situation recherche, par exemple en travaillant en deux temps avec des étiquettes pour former le portrait mystère. Elle aurait pu aussi travailler sur une langue inconnue de tous, pour *ex nihilo* pouvoir avoir des mesures plus pures et éliminer le biais cognitif des différences de niveau de langue et d'acquisition.

La méthode de recherche elle-même (procéder par comparaison pour mesurer les interactions orales) nécessitait pourtant une bonne connaissance des questions et des réponses à utiliser.

Toujours en LVE ce travail permet de s'interroger sur **l'étape de réflexion et celle de mise en commun**. J'ai beaucoup analysé la mise en place de la situation recherche et son impact global sur la motivation. Toutefois, les étapes suivantes ont été moins élaborées. Le temps passé en binôme a été long, et par ailleurs il n'y a pas eu de mise en commun (seulement un affichage). Je me suis demandée s'il aurait été envisageable de travailler en groupe de trois ou quatre élèves ayant chacun en interaction pour un portrait mystère. En effet, il aurait été ensuite possible de poursuivre le travail en « révélant » les portraits selon la technique de la « galerie d'exposition » où chaque élève du groupe présente à un nouveau groupe son travail et ce qu'il a compris.

Je me suis aussi posé la question de la généralisation de mes observations sur le travail en binôme en anglais pour le FLE, le FLS et les EANA, d'autant qu'un de mes élèves à un niveau de français très faible sans pour autant faire partie de cette dernière catégorie. En particulier, la mise en action des compétences sociolinguistiques et du savoir-être, l'engagement dans la tâche, m'ont donné des pistes pour de nouvelles modalités de travail en français pour des petits parleurs.

Enfin, le fait d'établir une procédure de mesure en deux temps, qui rendait possible la comparaison, m'a permis de voir l'intérêt non pas de la répétition pure et simple en LVE mais bien de l'expérience

cumulative : s'il s'agit d'un biais, analysé comme tel précédemment, on note aussi que les élèves consolident leurs compétences lors du second passage.

III.3.2.2. De la différenciation à la remédiation en passant par l'explicitation

L'analyse globale des données (depuis leur recueil jusqu'à la conclusion sur l'importance du rôle de l'enseignant et/ou de la composition des binômes) permet de mettre en exergue trois temps importants dans le travail avec les élèves.

Afin de recueillir les données et de définir l'échantillon, puis d'analyser les premières données brutes recueillies, l'enseignante a dû mettre en œuvre une **analyse différenciée** poussée pour comprendre qui étaient les petits parleurs et voir comment ils interagissaient. Toutefois, cette différenciation, si essentielle qu'elle soit, n'a pas été véritablement transformée en acte car elle n'a pas servi à adapter les modalités de travail sur cette séquence. En revanche, et c'est un apport du mémoire et une piste de prolongement, le sujet même sur les petits parleurs peut permettre de **différencier des activités futures en lien avec l'oral** sur les P4 et P5.

Pendant la séquence, l'enseignante a pu noter l'importance de **l'explicitation des stratégies** pour accompagner les élèves dans les interactions. Elle ressort dans l'expérimentation, en particulier dans la V2 où il s'agissait pour les élèves de mettre en place des stratégies d'interaction pour co construire le sens. Lorsque les élèves ne travaillent pas en binôme de pairs mais en binôme avec l'enseignant, c'est l'explicitation « de tutelle » qui permet d'accompagner la performance. On peut faire le parallèle avec le travail nécessaire sur le langage en maternelle, en lien avec la ZPD : c'est par l'interaction individuelle avec le « sachant » (enfant plus expérimenté, un parent ou un enseignant) que l'élève acquiert le langage dans toutes ses dimensions.

Enfin, l'évaluation, c'est-à-dire l'analyse des difficultés et des réussites, qu'elle soit formative, sommative diagnostique, est un passage obligé du mémoire et rappelle l'importance de réfléchir sur les performances leurs facteurs explicatifs et les progrès réalisés. En ce sens, il serait intéressant de mener l'expérimentation à l'année pour mieux évaluer les progressions des élèves et analyser leurs erreurs, et utiliser les analyses pour mettre en place une véritable remédiation pour les petits parleurs autour de la compétence d'interaction orale (en LVE ou non).

III.3.2.3. Tutorat, binômes hétérogènes et interactions

Comme on l'a vu dans l'analyse des données brutes, on note que les résultats de l'expérience ne sont pas unidirectionnels. Si la comparaison entre les deux modalités de travail (binôme entre pairs et binôme avec le professeur) ne donne pas d'avantage net pour la modalité de travail entre pairs, contrairement à l'hypothèse de départ, et bien que le sujet porte sur les interactions orales, en revanche l'analyse des contributions des différentes variables (sous-compétences) met en évidence que **l'engagement semble plus fort dans le cas du travail entre pairs**, tandis que la composante linguistique, voire sociolinguistique, s'affaiblit. En analysant plus finement, on voit donc que **le travail entre pairs peut s'avérer systématiquement profitable quelle que soit la variable observée au sein des interactions si les binômes sont équilibrés**. Cette piste d'analyse pourrait permettre de résoudre le problème du temps passé dans les interactions avec l'enseignant, éminemment chronophages, et de capitaliser sur l'hétérogénéité de la classe. L'établissement d'un lien tuteur/ tutoré via une charte peut aussi s'avérer intéressante³⁹.

A l'inverse, il s'agit aussi d'un des risques du sujet choisit dans le mémoire : si le binôme entre pairs favorise les interactions orales au sens du CECRL en mettant en jeu des compétences sociales et sociolinguistiques mais surtout pragmatiques, comme le fait de savoir poser des questions, faire répéter, formuler une réponse appropriée, où les élèves s'écoutent mutuellement, et réagissent spontanément et instantanément dans cette situation de communication commune, il peut dès lors y avoir confusion entre la définition des petits parleurs assimilés automatiquement à de mauvaises interactions, alors que c'est bien la composition des binômes qui semble primordiale. Les binômes sachant gérer avec fluidité et progressivité le désaccord et l'asymétrie d'information ou de connaissances pourraient avoir un effet sur les situations d'apprentissage dans d'autres disciplines et sur le climat de la classe. L'enseignante a aussi noté que des élèves, qui ne faisaient pas partie de l'échantillon et présentaient des comportements perturbateurs dans des modalités de travail plus classiques, avaient mis en œuvre des compétences de savoir-être et s'étaient proposés pour aider leur camarade. De plus, ils avaient très bien travaillé à deux en autonomie.

Ainsi, l'enseignante essaiera de **tester une nouvelle modalité de travail pour favoriser les interactions entre petits parleurs : plutôt que d'imposer des binômes homogènes, elle constituera des binômes hétérogènes et si possible par affinité**. Elle pourra aussi étendre cette piste de travail à toute la classe. Cette solution présentera l'avantage de travailler sur les interactions orales sans stigmatiser les

³⁹ <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/mutualiser/un-projet-pour-experimenter-le-tutorat.html>

petits parleurs, dont les comportements et réussites sont du reste très variables. Afin d'encadrer ce travail en binôme, et de capitaliser sur l'hétérogénéité des niveaux de participation et des niveaux d'anglais au sein de la classe, on pourrait même imaginer la mise en place formalisée d'un système de tutorat (charte tuteur/tutoré) dans une approche coopérative, où « *celui qui sait accompagne celui qui ne ne sait pas encore de manière à ce qu'il devienne autonome dans le domaine sollicité* » (Sylvain Connac) et pourrait permettre de résoudre le paradoxe qui consiste à enseigner le savoir-être et les interactions orales à des petits parleurs.

* *

*

Conclusion

Ce mémoire sur l'apprentissage des interactions orales chez les petits parleurs en LVE relevait d'un quasi - oxymore et aurait pu s'intituler de manière caricaturale, pour paraphraser une célèbre chanson, « **interactions sans paroles** », le champ disciplinaire de la didactique des langues dans lequel il s'inscrivait apportant une difficulté supplémentaire : **comment faire parler entre eux des petits parleurs dans une langue qui leur est quasi inconnue ?** La notion même d'interaction, protéiforme et englobant des compétences d'écoute, d'inférence, de savoir-être, d'adaptabilité ont amené le professeur stagiaire à imbriquer plusieurs problématiques (l'enseignement de l'anglais dans une approche actionnelle, les modalités de travail et les ressorts de la motivation) pour se demander dans quelle mesure le travail en binôme pouvait ou non favoriser chez les petits parleurs les progrès sur la compétence « interaction orale » en le comparant avec des échanges face-à-face avec l'enseignant.

Ce travail devait initialement permettre de résoudre un certain nombre de paradoxes, en mettant en avant le travail en binôme entre pairs petits parleurs, afin de travailler la compétence « interaction orale » en anglais, comme moyen par excellence de « débloquer » la prise de parole. Force est de constater que la réponse n'est pas aussi tranchée et que certaines hypothèses sont à nuancer fortement face à la complexité de l'enjeu. Au plan quantitatif comme au plan qualitatif, la modalité de travail « binôme entre pairs » paraissait avoir un double avantage chez des élèves petits parleurs : mécaniquement, le temps de parole augmente, et psychologiquement, le blocage inhérent à la participation face au « sachant » ou au groupe classe disparaît. A l'heure de comparer les résultats, selon un protocole préalablement défini visant à confronter deux modalités de travail pour faire ressortir les facteurs explicatifs, les **données recueillies mettent en évidence les possibilités, les synergies mais aussi les limites des interactions entre pairs et de l'approche actionnelle**. Les conclusions ne sont pas aussi évidentes qu'il y paraît au premier abord, comme s'il n'y avait pas de solution préétablie, la tâche finale se construisant avec le PE. Apprendre les interactions orales en anglais à des petits parleurs débutants, c'est les accompagner pour développer des stratégies efficaces pour entrer en relation puis construire du sens. Si la modalité de travail « binôme entre pairs » peut s'avérer intéressante, le rôle moteur du « sachant » chez les petits parleurs est saillant, et ressort à l'analyse des contributions relatives des variables à la performance globale. **Autrement dit, il ne suffit pas que les élèves « entrent en interaction » pour qu'ils progressent. Cependant, le travail entre pairs offre un gain de motivation non négligeable. Dès lors, en analysant le biais de la formation des binômes à l'aune des données recueillies et de ce « mix de compétence », on peut voir émerger une piste concrète mesurée de manière factuelle : il s'agirait, en formant des binômes hétérogènes et par affinité au sein de la classe, que les petits parleurs puissent s'appuyer**

sur le rôle moteur d'un de leur pair, et qu'un cercle vertueux s'enclenche ainsi en évitant une approche dichotomique petits parleurs vs grands parleurs.

Cette expérimentation montre aussi que lorsqu'un élève apprend l'anglais, il ne réalise pas seulement une translation de ses capacités communicative du français vers l'anglais, et heureusement, car les dés ne sont pas jetés. C'est pourquoi, en calibrant le travail en binôme et l'explicitation des stratégies par l'enseignant, dans une logique de transmission des apprentissages, **on peut nourrir par la LVE les compétences sociales des petits parleurs.** Une séquence de LVE pensée en vue de favoriser les interactions orales peut enclencher une dynamique plus générale en classe, montrant la porosité des disciplines. Les élèves, lorsqu'ils apprennent une LVE, acquièrent aussi des capacités qu'ils continueront à développer tout au long de leur scolarité, au plan social et au plan cognitif : les relations à autrui, la capacité à réaliser des inférences et à anticiper les intentions, à construire avec fluidité du sens, pas seulement de manière réactive, à gérer des tours de parole, le tout en mobilisant des connaissances linguistiques.

Ainsi, l'enseignante peut avoir un regard critique sur sa pratique et imaginer des prolongements. Elle peut aussi capitaliser sur des axes d'enseignement qu'elle juge importants, qui émergeaient de son mémoire : l'importance de travailler le langage, dans toutes ses dimensions, comme outil puissant de communication, le caractère central du savoir-être dans la réussite, et enfin la capacité à « se relationner » pour inventer un néologisme tiré de l'espagnol *relacionarse* comme un des fondements de la vie en société. On pourrait même inventer une formule « keynésienne » pour résumer l'importance du langage (et des langues) en interaction : l'expérience d'aujourd'hui fait la compétence de demain et les réussites d'après-demain.

Elle peut aussi, de manière métacognitive, effectuer une mise en abîme ou une comparaison de son travail de recherche avec son travail d'enseignante, à mi-chemin entre un travailleur du savoir et une bricoleuse des apprentissages qui constituent deux identités possibles pour désigner les « artisans intellectuels » que sont, selon l'expression d'Alain Barrère⁴⁰, les enseignants.

⁴⁰ A. Barrère, les Enseignants au travail, routines incertaines, L'Harmattan, cité dans Sciences Humaines février 2005

Bibliographie

Articles de périodiques dont périodiques électroniques

BOURDIEU Pierre, L'économie des échanges linguistiques. In: Langue française, n°34, 1977. Linguistique et sociolinguistique. pp. 17-34; doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815> et www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815

BUCHETON Dominique, SOULE Yves, « 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 | 2009, 29-48.

COSTE Daniel, DE PIETRO Jean-François, MOORE Danièle, « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues », Langage et société, 2012/1 (n° 139), p. 103-123. DOI : 10.3917/lis.139.0103. URL : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-1-page-103.htm>

DELAYEN Julie, Les "petits parleurs". Education. 2012. ffdumas-00736347

GABILLON Zehra, « Analyse des interactions dans la classe d'anglais à l'école élémentaire : une étude sur l'implication des apprenants », Contextes et didactiques et <https://journals.openedition.org/ced/1417m>, Presses universitaires des Antilles, Analyse des interactions orales dans une classe d'anglais

HOUSSAYE Jean (1988) Le triangle pédagogique. Berne: Peter Lang, Théorie et pratique de l'éducation scolaire, Pédagogie et Pensée, académie suisse des sciences humaines

KLARA SKOGMYR Marian, PETITJEAN Cécile, PEKAREK-DOEHLER Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : état des lieux et illustrations empiriques Revue française de linguistique appliquée 2017/2 (Vol. XXII), pages 127 à 145

MANOÏLOV Pascale, OURSEL Élodie, « Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations », Linx [En ligne], 79 | 2019, document 1, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 17 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/linx/3399> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.3399>

MANOÏLOV Pascale, « Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant », Linx [En ligne], 79 | 2019, document 8, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 07 avril 2020 <http://journals.openedition.org/linx/3784> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.3784>

NARCY-COMBES, J. P., TARDIEU, C., LE BIHAN, J. C., ADEN, J., DELASALLE, D., LARREYA, P., RABY, F., (2008) « L'anglais à l'école élémentaire ». Les Langues Modernes, 2008 no 4 p. 73-82.

VERPLAETSE MANOÏLOV Pascale « L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 : analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants ». Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français.

WEISSER Marc, Langage et apprentissages dans l'Emile de Jean-Jacques Rousseau in Penser l'Education, n°15 / 2004, VIIC, Université de Rouen, pp. 103-121 Laboratoire d'Intelligence des O

Ouvrages

BACHELARD Gaston, l'Esprit scientifique, 1968

BRUNER Jérôme, Comment les enfants apprennent à parler, Pédagogie Retz, 1987, p. 26. et le développement de l'enfant, PUF,1983,

CECRL Cadre européen Commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe

CICUREL Francine Les interactions dans l'enseignement des langues, Didier 2011

CONNAC Sylvain Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école

CSIKSZENTMIHALYI Mihály, The Psychology of Optimal Experience, 1990

CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2017 (4e éd. actualisée) et Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE) (sous la direction de Jean-Pierre Cuq), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde

FLORIN Agnès, le développement du langage, Dunod

FLORIN Agnès, Le langage à l'école maternelle, Dunod, 1985

HYMES Dell H., On Communicative Competence, 1972

KALIKA M., Le mémoire de Master, Paris, Dunod, 2e éd. 2008.

MARTINEZ Pierre, La Didactique des langues étrangères, Paris, PUF, 1996... 2021 (9ème éd. largement actualisée), Collection Que Sais-je ? n° 3199

MURAIL Marie-Aude, le Hollandais sans Peine, l'École des loisirs, 1990

ROHEN Évelyne , Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE international, 2010

TARDIEU, Claire. 2014. Notions-clés pour la didactique de l'anglais. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. 236

VIGOTSKY Lev, Pensée et langage

Travaux universitaires dans des congrès

PEKAREK-DOEHLER Simona, Université de Neuchâtel, conférence de consensus, <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/dans-la-tete-des-eleves/>

CNESCO (2019) Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

Vidéo Cnam Cnesco « dans la tête des élèves » par Heather Hilton, <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/dans-la-tete-des-eleves/>

Autres sites web consultés (sitiographie)

British council https://www.britishcouncil.org/rubrique_school&teachers

Cambridge English Language Assessment <https://www.cambridgeenglish.org/> rubrique *Teaching English*

Canopé <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/mutualiser/un-projet-pour-experimenter-le-tutorat.html>

Eduscol Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees>

HILTON Heather Les sciences cognitives et la didactique des langues », <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03249631>

Annexes

Annexe 1 : texte autorisation enregistrement

lundi 8 novembre 2021

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un travail de recherche universitaire multi disciplinaire, nous envisageons d'utiliser des enregistrements de la participation de vos enfants en classe (réponse à une question, travail de groupe, débat, passage au tableau) et nous souhaitons vous en informer. Ces enregistrements seront courts, ponctuels et uniquement vocaux. Seul le prénom de l'enfant sera éventuellement cité. La diffusion sera en tout état de cause restreinte (personnel enseignant et professeurs d'université).

J'accepte que mon enfant soit enregistré (voix uniquement)

Je refuse que mon enfant soit enregistré (voix uniquement)

En vous remerciant par avance pour votre accord,
Bien cordialement,

Caroline Chaize Raphael Guyoton

Annexe 2 (exemples portait source et exemples de questions)

How are you? I'm happy/ sad/ fine – OK – not bad / sleepy. (vu en rituels)

Are you a girl /Boy*. Yes (I am) No (I am not)

What do you say? I say yes, no, why, go. (gestes) (vu en P2)

How old are you? I'm (1 until 10) (years old) Gestes (vu en rituel date pour la suite numérique)

Have you got blue eyes/brown eyes/ green/black eyes? Yes/ No Yes, I have. No, I haven't. (nouveau lexique + structure ou vu début P3)

Do you wear glasses? Yes, I do, no I don't. (nouveau lexique + structure ou vu début P3)

Do you know the Beatles?* Yes, I do, no I don't. (partiellement vu en P2)

Is your home high or low?* It is high/it is low. High/Low. Gestes (vu P2) How is your home?

Do you like school?* Yes, I do. No I don't.

*ces questions font l'objet d'un report dans des cases sur la feuille réponse. Les autres réponses sont reportées directement sur le dessin.

Interactions et ice breakers vus en classe

Hello, I'm your secret friend.

(Try to guess how I am, ask me some questions...)

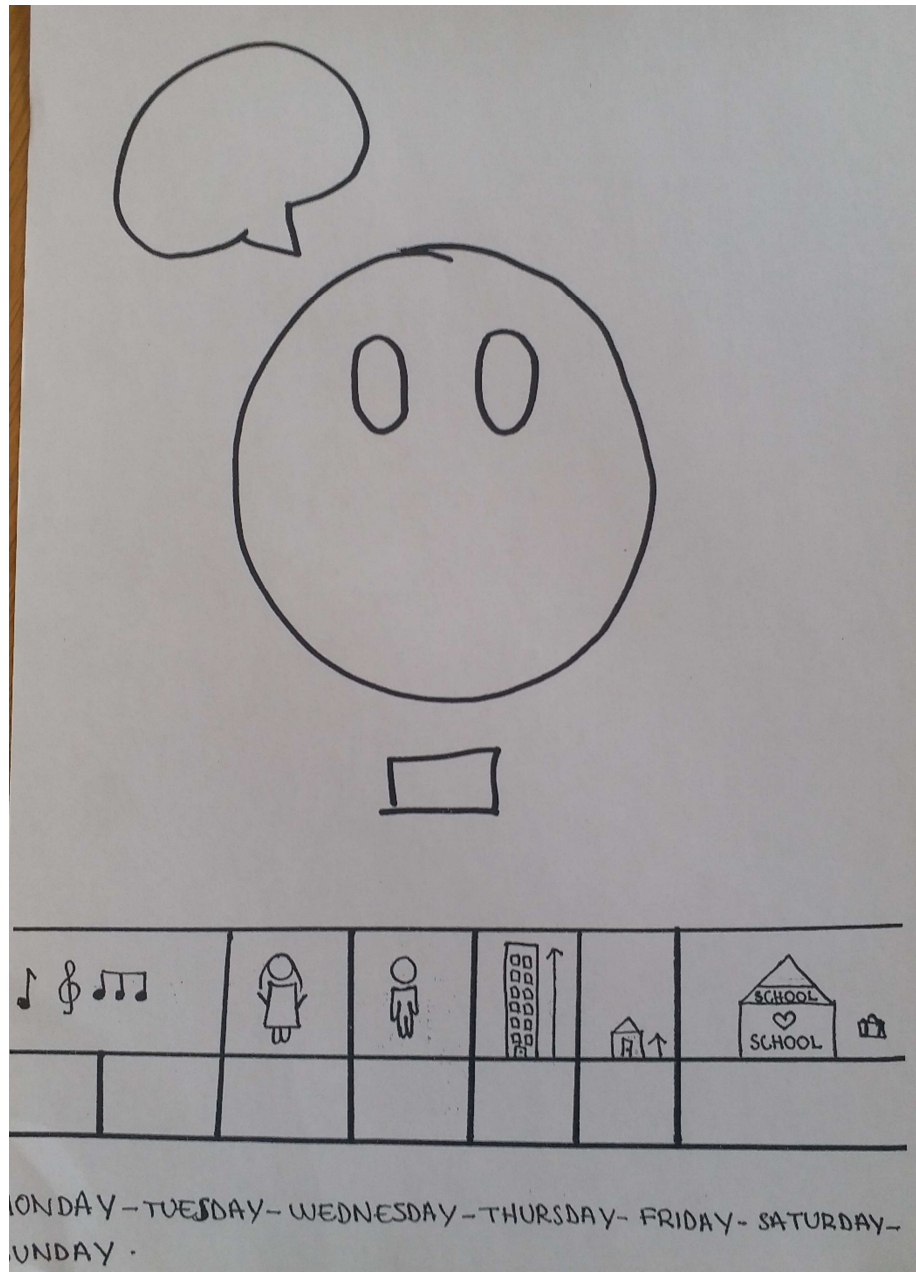
Good bye Thanks.

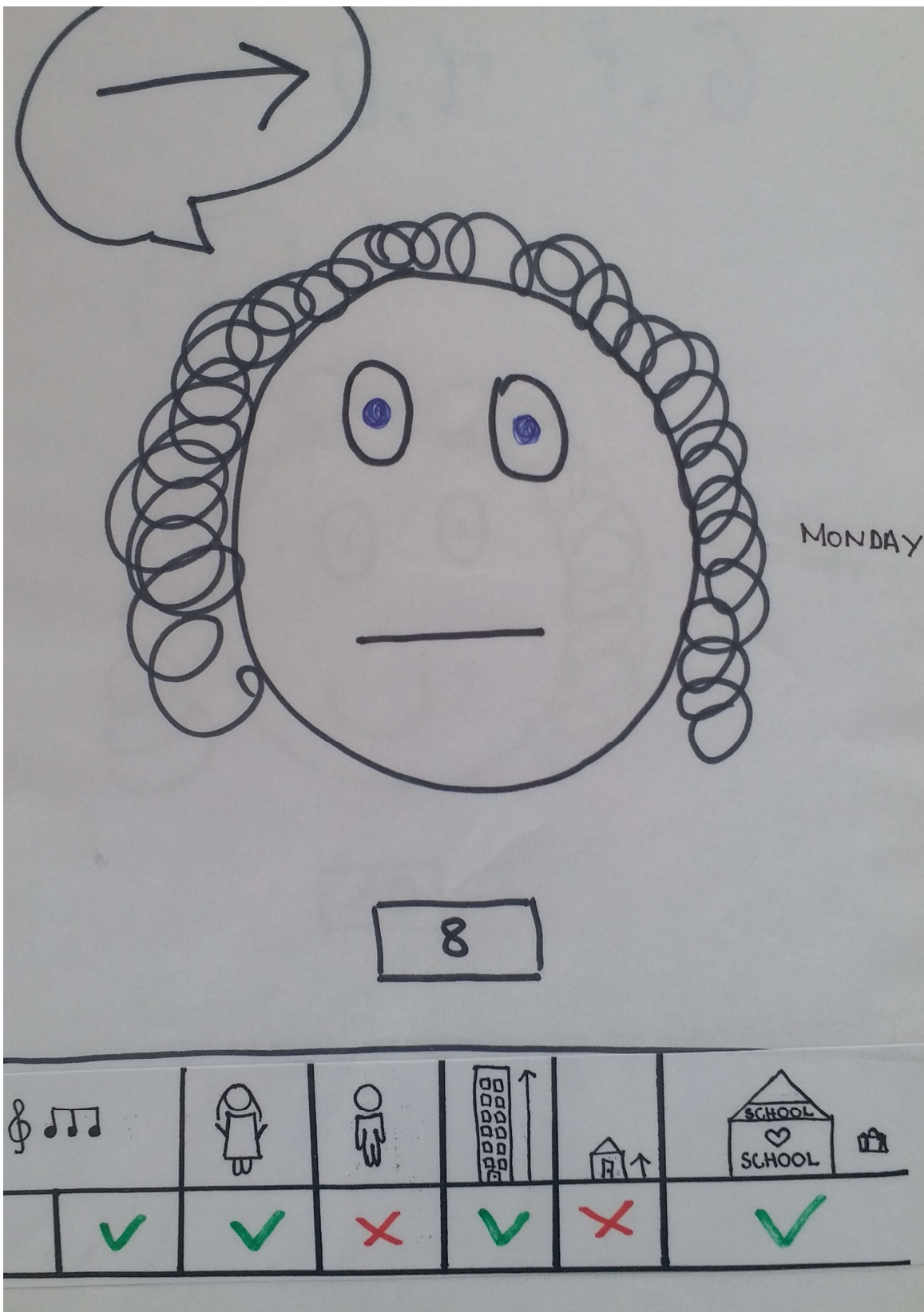
(I don't know). I don't understand.

Are you sure? (are you kidding?)

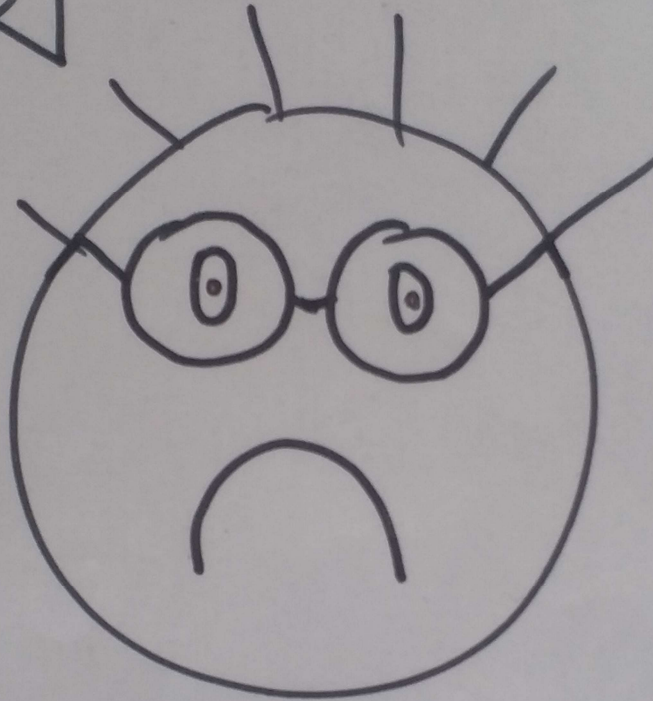
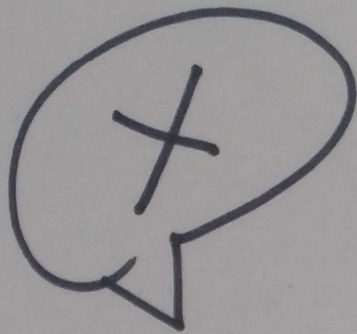
Can you repeat please? What do you say?

Gestes +look (at me) So, an other question







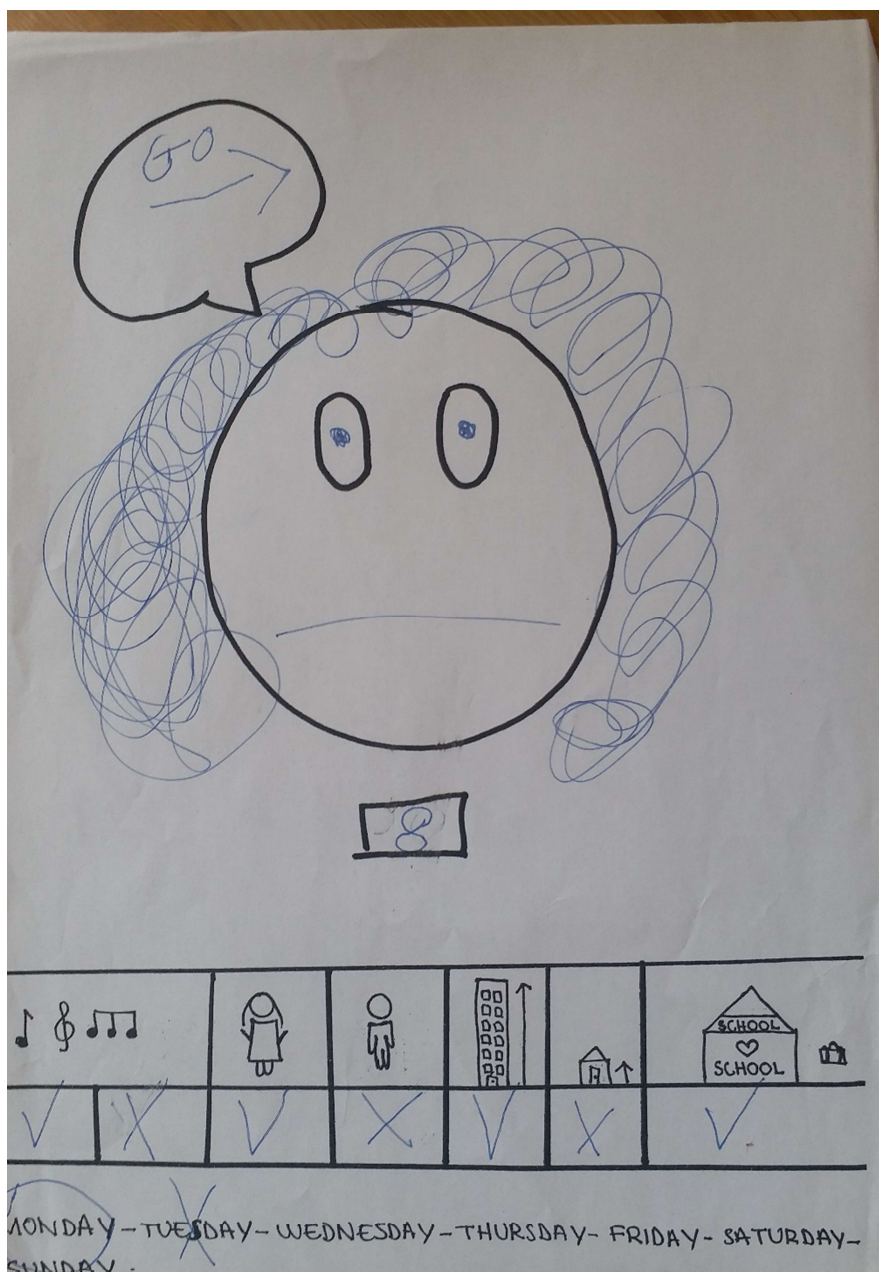


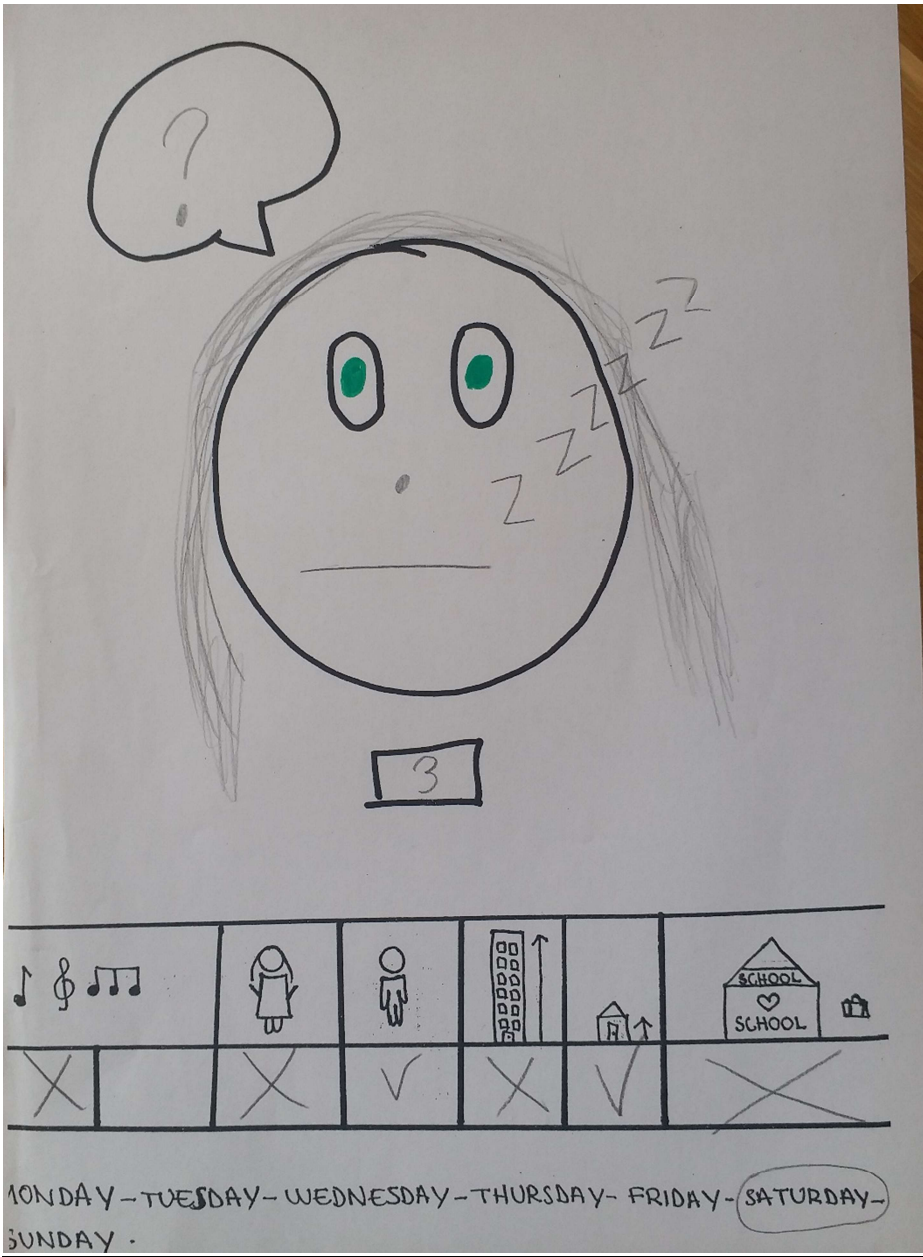
MONDAY

9

✓	✗	✓	✗	✓	✗

Annexe 3 exemples de production







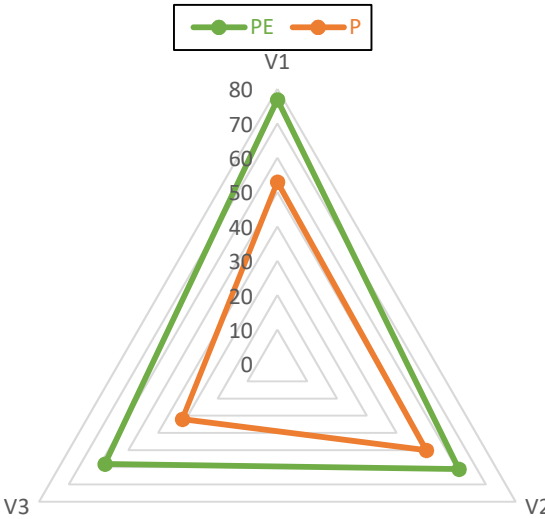
Annexes 4 : bilans individualisés

Données BEGA (binôme avec HUBE)

Tableau des données brutes

	PE	% retraité	P	% retraité
V1				
V1 I1	3 mots en fr	94%	10 mots en fr	80%
V1 I2	18 Q/R	90%	12 Q/R	60%
V1 I3	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
V1 I4	2/2	100%	1/2	50%
V1 I5	Echelle 2	50%	Echelle 1	25%
Moyenne V1	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	77% (39%)		53% (39%)
V2				
V2 I1	8/10	80%	7/10	70%
V2 I2	Echelle 2	50%	Echelle 1	25%
V2 I3	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
V2 I4	3 min	75%	2 min	50%
V2 I5	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
Moyenne V2	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	61% (31%)		50% (37%)
V3				
V3 I1	3 par min	50%	2 par min	33%
V3 I2	Echelle 2	50%	Echelle 1	25%
V3 I3	1 mot échelle 1	25%	1 mot échelle 1	25%
V3 I4	2 min 30	63%	2 min	54%
V3 I5	4 min	100%	1 min	25%
Moyenne V3	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	58% (30%)		32% (23%)
Moyenne		65%		45%
Baisse de 20 points soit une performance réduite de 31%				

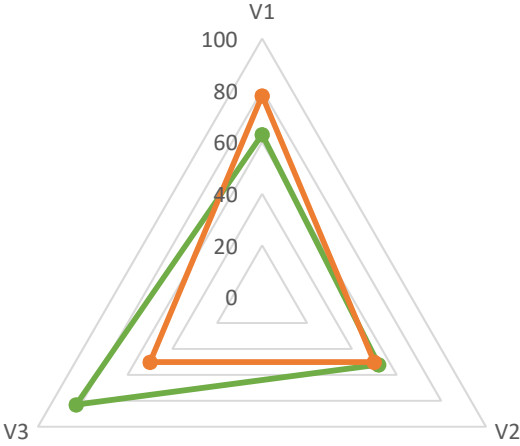
Graphique araignée BEGA



Données HUBE (binôme avec BEGA)

	PE	% retraité	P	% retraité
V1				
V1 I1	3 mots en fr	94%	3 mots en fr	94%
V1 I2	14 Q/R	70%	14 Q/R	70%
V1 I3	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
V1 I4	1/2	50%	2/2	100%
V1 I5	Echelle 2	50%	Echelle 3	75%
Moyenne V1	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	63% (32%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	78% (39%)
V2				
V2 I1	6/10	60%	9/10	90%
V2 I2	Echelle 2	50%	Echelle 3	75%
V2 I3	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
V2 I4	2 min	50%	3 min	75%
V2 I5	Echelle 2	50%	Echelle 3	75%
Moyenne V2	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	52% (26%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	73% (36%)
V3				
V3 I1	4 par min	67%	3 par min	50%
V3 I2	Echelle 3	75%	Echelle 2	50%
V3 I3	3 mots échelle 3	75%	2 mots échelle 2	50%
V3 I4	4 min	100%	3 min	75%
V3 I5	4 min	100%	1 min	25%
Moyenne V3	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	83% (42%)		50% (25%)
Moyenne		66%		67%
Hausse de 1 point soit 2% d'augmentation				

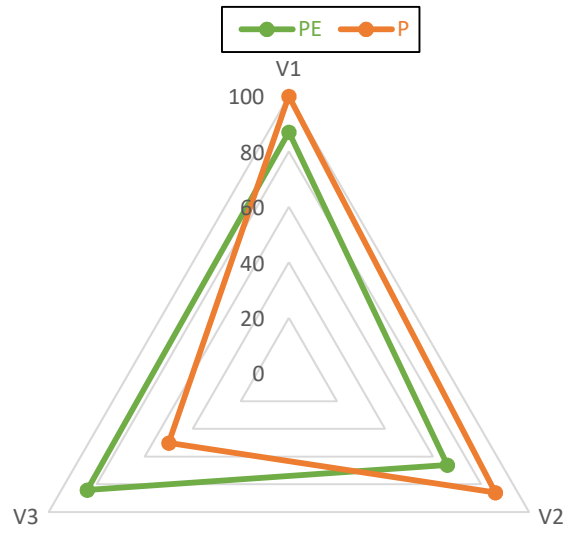
Graphique araignée HUBE



Données LEBE (binôme avec ROHE)

	PE	% retraité	P	% retraité
V1				
V1 I1	3 mots en fr	94%	0 mot en fr	100%
V1 I2	18 Q/R	90%	20 Q/R	100%
V1 I3	Echelle 3	75%	Echelle 4	100%
V1 I4	2/2	100%	2/2	100%
V1 I5	Echelle 3	75%	Echelle 4	100%
Moyenne V1	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	87% (37%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	100% (39%)
V2				
V2 I1	8/10	80%	9/10	90%
V2 I2	Echelle 3	75%	Echelle 4	100%
V2 I3	Echelle 2	50%	Echelle 3	75%
V2 I4	2 min	50%	3 min 30	88%
V2 I5	Echelle 3	75%	Echelle 3	75%
Moyenne V2	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	66% (28%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	86% (33%)
V3				
V3 I1	4 par min	67%	5 par min	83%
V3 I2	Echelle 3	75%	Echelle 2	50%
V3 I3	3 mots échelle 3	75%	2 mots échelle 2	50%
V3 I4	4 min	100%	3 min	75%
V3 I5	4 min	100%	4 min	100%
Moyenne V3	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	84% (35%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	72% (28%)
Moyenne		79%		86%
Hausse de 7 points soit 9% d'augmentation de la performance				

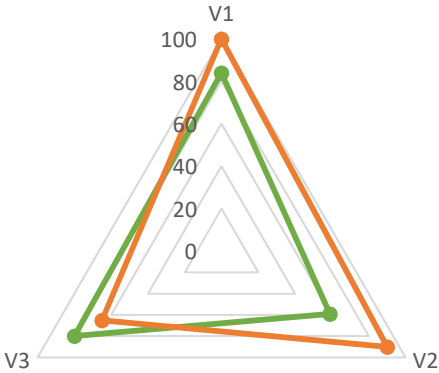
Graphique araignée LEBE



Données ROHE (binôme avec LEBE)

	PE	% retraité	P	% retraité
V1				
V1 I1	4 mots en fr	92%	0 mot en fr	100%
V1 I2	16 Q/R	80%	20 Q/R	100%
V1 I3	Echelle 3	75%	Echelle 4	100%
V1 I4	2/2	100%	2/2	100%
V1 I5	Echelle 3	75%	Echelle 4	100%
Moyenne V1	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	84% (38%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	100% (40%)
V2				
V2 I1	7/10	70%	10/10	100%
V2 I2	Echelle 2	50%	Echelle 3	75%
V2 I3	Echelle 3	75%	Echelle 4	100%
V2 I4	2 min	50%	4 min	100%
V2 I5	Echelle 2	50%	Echelle 3	75%
Moyenne V2	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	59% (26%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	90% (35%)
V3				
V3 I1	3 par min	50%	4 par min	67%
V3 I2	Echelle 3	75%	Echelle 2	50%
V3 I3	3 mots échelle 3	75%	1 mot échelle 1	35%
V3 I4	4 min	100%	3 min	75%
V3 I5	4 min	100%	4 min	100%
Moyenne V3	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	80% (36%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	65% (25%)
Moyenne		74%		85%
Hausse de 11 points soit 15% d'augmentation de la performance				

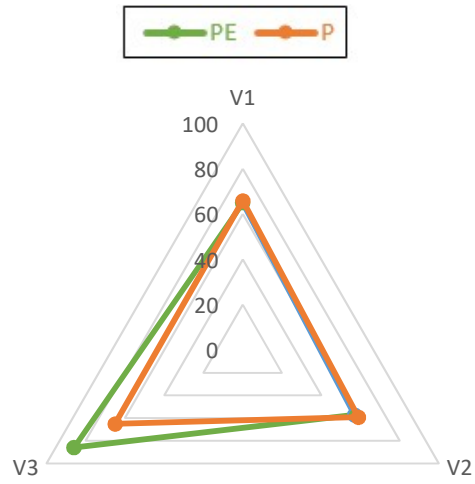
Graphique araignée ROHE



Données ISFA (binôme avec LAXU)

	PE	% retraité	P	% retraité
V1				
V1 I1	6 mots en fr	88%	7 mots en fr	86%
V1 I2	12 Q/R	60%	14 Q/R	70%
V1 I3	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
V1 I4	2/2	75%	2/2	75%
V1 I5	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
Moyenne V1	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	65% (31%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	66% (40%)
V2				
V2 I1	6/10	60%	7/10	70%
V2 I2	Echelle 2	50%	Echelle 3	75%
V2 I3	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
V2 I4	2 min 30	75%	2 min	50%
V2 I5	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
Moyenne V2	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	57% (27%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	59% (35%)
V3				
V3 I1	3 par min	50%	2 par min	33%
V3 I2	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
V3 I3	4 mots échelle 3	75%	2 mots échelle 2	50%
V3 I4	3 min	75%	2 min	50%
V3 I5	4 min	100%	1 min	25%
Moyenne V3	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	86% (41%)	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	42% (25%)
Moyenne		69%		56%
Baisse de 13 points soit une performance réduite de 19 %				

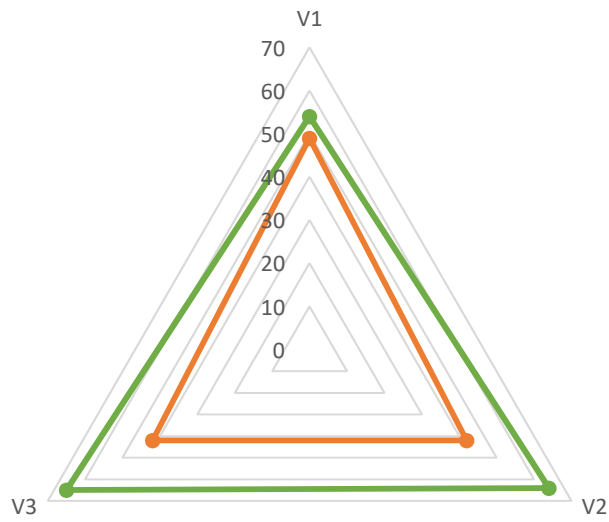
Graphique araignée ISFA



Données LAXU (binôme avec ISFA)

	PE	% retraité	P	% retraité
V1				
V1 I1	0 mot en fr	100%	2 mots en fr	96%
V1 I2	14 Q/R	70%	10 Q/R	50%
V1 I3	Echelle 2	50%	Echelle 1	25%
V1 I4	0/2	0%	1/2	50%
V1 I5	Echelle 2	50%	Echelle 1	25%
Moyenne V1	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	54% (30%)		49% (36%)
V2				
V2 I1	7/10	70%	5/10	50%
V2 I2	Echelle 3	75%	Echelle 2	50%
V2 I3	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
V2 I4	2 min	50%	1 min 30	36%
V2 I5	Echelle 3	75%	Echelle 1	25%
Moyenne V2	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	64% (35%)		42% (31%)
V3				
V3 I1	3 par min	50%	3 par min	50%
V3 I2	Echelle 2	50%	Echelle 2	50%
V3 I3	4 mots échelle 3	75%	2 mots échelle 2	50%
V3 I4	3 min	75%	2 min	50%
V3 I5	3 min	75%	1 min	25%
Moyenne V3	Arrondi à l'unité (% de contribution au total)	65% (35%)		45% (33%)
Moyenne		61%		45%
Baisse de 16 points soit une performance réduite de 26%				

Graphique araignée LAXU



Annexe 5 : histogramme récapitulatif

