



HAL
open science

Construire un climat de confiance en classe, un facteur important dans l'apprentissage : La construction d'un climat de confiance à travers l'action enseignante et l'apport d'activités en groupe, ludiques et interculturelles, dans une classe de FLE au Brésil

Camille Bonneton

► **To cite this version:**

Camille Bonneton. Construire un climat de confiance en classe, un facteur important dans l'apprentissage : La construction d'un climat de confiance à travers l'action enseignante et l'apport d'activités en groupe, ludiques et interculturelles, dans une classe de FLE au Brésil. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04743082

HAL Id: dumas-04743082

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04743082v1>

Submitted on 18 Oct 2024

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.

Construire un climat de confiance en classe, un facteur important dans l'apprentissage

La construction d'un climat de confiance à travers l'action enseignante et l'apport d'activités en groupe, ludiques et interculturelles, dans une classe de FLE au Brésil

BONNETON

Camille

Sous la direction de Catherine Carras et Francisco Calvo Del Olmo

UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes (UGA)

Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Département Sciences du langage et Didactique du FLES

Section Didactique du FLES

Mémoire du double diplôme de master 2 – 30 crédits

Dissertação do duplo mestrado 2 – 30 créditos

Parcours : SDL FLES Curitiba

Année universitaire 2022-2023

Construire un climat de confiance en classe, un facteur important de l'apprentissage

La construction d'un climat de confiance à travers l'action enseignante et l'apport d'activités en groupe, ludiques et interculturelles, dans une classe de FLE au Brésil

BONNETON

Camille

Sous la direction de Catherine Carras et Francisco Calvo Del Olmo

UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes (UGA)

Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Département Sciences du langage et Didactique du FLES

Section Didactique du FLES

Mémoire du double diplôme de master 2 – 30 crédits

Dissertação do duplo mestrado 2 – 30 créditos

Parcours : SDL FLES Curitiba

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Avant tout j'aimerais remercier ma directrice de master et de mémoire Catherine Carras, qui a été présente au moment opportun pour finaliser ce mémoire, et aussi notamment, Claudia Helena Daher qui m'a soutenu tout au long de l'année à Curitiba, en particulier pour les cours du Celin, et dans l'écriture du mémoire.

Je pense fort à mes collègues, amis, et bien sûr aux apprenants du Celin lesquels ont joué le jeu pour mon mémoire. Ces différentes rencontres m'ont fait avancer personnellement et professionnellement. Notamment, je tiens à exprimer toute ma gratitude à mon amie Dayene Correia Castilho et Raphael Lamour (et sa famille) pour leur accueil à Curitiba et, plus particulièrement, Dayene pour l'entraide et la complicité créée ensemble le long de ces deux ans de master.

Enfin, je ne saurais commencer ce mémoire sans évoquer ma famille, sans qui cette année aurait été autrement plus compliquée.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ...CAMILLE.....

NOM : ...BONNETON.....

DATE : ...21/10/2023.....

Sommaire

Introduction	10
Partie 1 : Contexte de l'étude et méthodologie	13
Chapitre 1 : Contexte	14
1. 2022-2023 : une année pleine de surprises	14
2. L'enseignement au Brésil.....	15
3. Le Celin.....	17
4. Construction de la problématique.....	21
Chapitre 2 : Méthodologie.....	22
1. Présentation des activités.....	23
2. Élaboration des activités et récupération des données pendant le semestre	29
3. Récupération de données à la fin du semestre	30
Partie 2 : Cadre théorique	32
Chapitre 1 : Climat de classe et agir enseignant.....	33
1. Le climat de classe	33
2. L'agir enseignant.....	34
3. Les postures de l'enseignant et des élèves	35
Chapitre 2 : les gestes de l'enseignant dédiés au souci d'atmosphère	36
1. L'atmosphère : postures et gestes	36
2. Placements de l'enseignant.....	37
3. Humour dans la classe	38
Chapitre 3 – De l'atmosphère à la dynamique des groupes	39
1. Atmosphère et ethos	39
2. La classe comme groupe.....	40
3. Une prise en compte des émotions dans une classe : les effets sur le climat et les apprentissages	41
4. Climats de groupes et enseignant	42
Chapitre 4 : Le ludique dans l'enseignement	43
1. Qu'est-ce que l'activité ludique ?	43
2. Organisation du jeu	45
3- Avantages et difficultés des activités ludiques en classe	46
Chapitre 5 : inciter au travail collectif en classe	48
1. La coopération et la collaboration : deux notions distinctes dans la pédagogie	48
2. Rapide historique.....	49
3. Mettre en place un travail collectif en cours.....	50

4. Bénéfices et inconvénients.....	52
Chapitre 6 : De la culture à l’interculturel dans les cours	53
1. Définitions : cultures, identité culturelle, interculturel.....	53
2. Une compétence communicative interculturelle.....	55
3. Cinq principes de l’apprentissage interculturel pour une mise en place d’un cours interculturel	56
Partie 3 : Analyse	59
Chapitre 1 : Analyse des interactions - L’enseignant : atmosphère, gestes et postures	60
1. Gestes d’atmosphère de l’enseignant	60
2. L’humour dans les interactions en classe - présence et conditions	63
3. Activités collectives et postures de l’enseignant.....	66
Chapitre 2 : Analyse du questionnaire – Évolution du climat	68
1. Évolution du climat de classe	68
2. Points et découvertes positives des apprenants du semestre	74
Chapitre 3 : Avis des apprenants sur les activités	78
1. Les préférences dans les activités	78
2. Critiques générales et point négatifs des activités.....	82
Chapitre 4 : évaluations des activités par les apprenants – ressentis et climat de classe	85
1. Prise en compte des émotions en cours – les activités.....	85
2. Évaluation des activités par les apprenants concernant le climat de classe.....	90
Chapitre 5 : analyse de l’interculturel	95
1. Évaluation par les apprenants de l’aspect interculturel dans les activités	95
2. L’activité 2 : une réflexion sur les stéréotypes de pays.....	98
Bilan :	101
Bibliographie :.....	104
Sitographie et médiagraphie :	106
Sigles et abréviations utilisées :	107
Table des illustrations.....	108
Table des annexes.....	110
Table des matières.....	127

Introduction

Dans le cadre d'un programme de double master didactique du Français Langues Etrangères et Seconde (FLES) entre l'université Grenoble Alpes (UGA) et l'université Fédérale du Paraná (UFPR), je réalise actuellement ma deuxième année à Curitiba, au sud du Brésil où j'exerce aussi comme enseignante de français dans le centre de langues de l'université (Celin).

La première année, de septembre 2021 à juin 2022, passée à Grenoble, a été une année d'approfondissement de ce que pouvait être la didactique des langues et les notions diverses qu'elle renferme mais surtout une année d'apprentissage. Un apprentissage des théories en premier temps, pour ensuite pouvoir les mettre en place dans la pratique.

C'était aussi une année de découverte de ce qu'était écrire et soutenir un mémoire, choisir une problématique sur un thème donné, la définir, se documenter pour pouvoir analyser les données. Ce premier "petit" mémoire, basé sur l'observation de cours de FLES donnés par des professionnels, fait partie intégrante de l'apprentissage de ce qu'est enseigner. En effet l'analyse des observations faites, documentée par des textes variés, m'a permis de mieux réfléchir, en parallèle, sur ma propre manière de faire cours.

À l'époque je donnais donc des cours de français dans le cadre du master 1. Nous étions alors deux à mettre en place les cours pour un public de réfugiés en France. Cette année au Brésil j'ai aussi l'occasion d'enseigner à l'université, pour un public brésilien, et cette fois je suis seule responsable des cours que je donne. Le contexte et la situation sont très différents et j'apprends toujours, essayant de m'améliorer chaque jour.

L'année dernière je m'étais intéressée plus particulièrement à l'influence des relations interpersonnelles sur les interactions enseignant/ apprenants dans la classe. Ce champ-là est vraiment très riche et intéressant et j'en ai seulement aperçu qu'une petite partie. Après mure réflexion, j'ai décidé de me concentrer sur une autre dimension de la didactique, l'agir enseignant, correspondant à toutes les décisions prises par l'enseignant pour construire au mieux ses cours et s'ajuster à chaque situation. Ce domaine rejoint les aspects relationnel et interactionnel car, dans une classe, l'enseignant veille à créer des liens avec les apprenants, et entre eux, ayant des effets certains sur le déroulé du cours.

Cela facilitait aussi ma prise de données au sein du Celin. En effet, cette année je ne suis plus observatrice "passive" de la classe, de l'enseignante, des apprenants ; je construis le

cours en tant qu'enseignante. J'avais alors envie de profiter de cette chance pour expérimenter moi-même, avec mes apprenants, des activités qui pourraient m'aider pour mon mémoire.

Depuis l'enfance j'aime danser, créer et partager ces moments avec d'autres. Lorsque l'on se rappelle du collège ou du lycée, l'image d'adolescents assis pendant des heures devant le professeur et son tableau nous vient directement. Et si l'on permettait aux apprenants de bouger dans la classe ? De faire des choses ensemble ? Voilà un premier point qui m'intéressait d'étudier afin de peut-être le pratiquer en tant qu'enseignante. Cependant, pour rendre mon travail réalisable, ma réflexion sur le chemin de la construction d'une problématique s'est beaucoup basée sur mon expérience au Celin pendant le premier semestre.

Un premier axe s'appuie donc sur ma tentative de mettre en avant des activités qui sortent de l'ordinaire d'un cours, pouvant être ludique et/ou rendant possible le mouvement. Ce n'est pas seulement dû à mon goût pour les jeux de toutes sortes, mais aussi à ma volonté d'animer ou de dynamiser le cours. Sachant que mon premier groupe commençait la semaine avec 4h de français, j'avais en tête de casser la monotonie qui peut se construire dans un cours. Je pense que c'était bénéfique pour l'apprentissage car ça permettait d'avoir un temps de respiration et de partage entre les élèves.

Ces types d'activités ont eu une influence certaine sur la construction d'un groupe classe, et du climat au sein de celui-ci. Or, j'ai pu observer que dans chaque groupe, la dynamique était très différente au long du semestre. En effet quand le lundi matin, le cours était très calme et il était nécessaire d'aller chercher chacun pour avoir une réponse, dans l'autre groupe, c'était tout le contraire, parfois je devais même recentrer le groupe sur le sujet du cours. Ces différences n'étaient pas seulement dues aux activités en soi, mais aussi aux personnalités présentes dans la classe.

De plus, cette année, j'ai matière à réfléchir sur ma pratique d'enseignante. Les cours choisis à l'université ont été un point de départ à ces réflexions en évoquant de nombreuses questions liées à la culture, aux cultures. Depuis les lectures très enrichissantes du pédagogue brésilien Paulo Freire, jusqu'à la notion de l'interculturel allant à la tentative, très récente, d'une approche décoloniale de la pédagogie, j'ai pu avoir conscience de l'importance de prendre en compte chaque élève en tant qu'individu ayant sa propre culture. Il peut en découler des échanges très riches, et divers apprentissages, pas seulement focalisés sur la langue-culture enseignée. Ceux-ci permettraient de créer un esprit de groupe en connaissant mieux les personnes autour de soi.

Des préoccupations de l'action de l'enseignant dans la classe, de l'influence du groupe et du climat de classe dans lequel baigne l'apprenant, des relations établies dans la classe m'ont amené à ce questionnement :

De quelles façons l'enseignant, ainsi que les activités et dynamiques qu'il propose, influence-t-il la construction d'un climat de confiance au sein de la classe, favorisant ainsi les apprentissages ?

Grâce à l'analyse des interactions de chacun dans la classe, incluant la présence ou non de l'humour, j'espère montrer dans un premier temps l'instauration d'un climat de confiance par l'enseignant et son impact positif sur le groupe et sur chaque individu, car la participation et l'implication de tous serait alors plus aisée lors du cours aboutissant à de meilleurs apprentissages. Je cherche aussi à témoigner de l'influence que différentes activités mises en place par l'enseignant peuvent avoir sur ce climat car elles apportent d'autres dynamiques au sein de la classe.

Dans l'idée de répondre à cette problématique et aux objectifs s'y rattachant, ce travail de recherche se présentera en trois parties. Dans un premier temps, je décrirai le contexte de l'étude et la méthodologie utilisée pour cette recherche. Dans un second temps, il s'agit de faire un état des lieux des théories. Je m'appuierai sur diverses théories, tout d'abord le climat de classe, l'agir enseignant, la dynamique des groupes, ensuite je parlerai des travaux faits sur l'apprentissage coopératif et collaboratif et, enfin j'aborderai la notion d'interculturel. Finalement, dans un troisième temps, j'analyserai l'effet des diverses activités mises en place sur le climat de classe en m'appuyant sur la théorie exposée.

Partie 1 : Contexte de l'étude et méthodologie

Chapitre 1 : Contexte

Totalement immergée dans une culture, un climat, une langue différente, réaliser ma deuxième année de master au Brésil était un défi pour moi. En même temps je pense que c'est un passage "obligatoire" pour tout futur enseignant de langue. On apprend une langue et une culture, mais c'est l'expérience en soi de vivre ailleurs qui est la plus importante. En tant qu'enseignant de sa propre langue maternelle, je pense qu'il est important d'avoir vécu cette expérience pour pouvoir mieux se mettre à la place des apprenants.

Ce n'est pas mon premier séjour dans une université brésilienne, j'avais donc en arrivant une certaine connaissance de la langue et de la culture globale du pays, ce qui m'a été d'une grande aide. Cependant, j'ai dû réapprendre tout cela. J'ai rencontré une culture différente car j'arrivais à l'autre bout du Brésil, au sud et non plus au nord-est, à Natal, où j'avais eu la chance de passer un peu plus d'un semestre lors de ma dernière année de licence de langues (LLCER espagnol et portugais).

Le Brésil est un continent. Chaque région, appelée Estado, fait la taille d'un pays européen et il existe donc de fortes variations culturelles. Curitiba¹ est connue pour être la capitale la plus froide du Brésil, de même que ses habitants (que j'ai pourtant trouvé très sympathiques).

1. 2022-2023 : une année pleine de surprises

Cette fin d'année 2022 a été particulière. C'était l'année des élections présidentielles d'abord en France, puis en Italie, et au Brésil. Le premier tour a eu lieu le 2 octobre et le deuxième tour le 30 octobre avec l'élection de Lula. Des manifestations se sont organisées, à vélo, ou avec l'apparition de Lula pour un discours à Curitiba, pour l'appui de l'un ou l'autre des candidats. Malheureusement, les violences se sont accrues dans les rues contre notamment les "pro-Lula", faisant ressortir la division politique présente au Brésil.

En plus de ce revirement politique au Brésil, nous avons aussi pu assister de près à la coupe du monde de football dans des ambiances très *footballistiques*, avec un match final France contre Argentine. Même si je ne suis pas une fan de foot, participer à ces événements

¹ Informations sur le site de la ville, consulté le 04/04/2023 : <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/perfil-da-cidade-de-curitiba/174>

était une expérience très enrichissante au niveau culturel, car au Brésil et en Argentine le football reste un sport très présent.

2. L'enseignement au Brésil

Ici, le système universitaire est différent de celui en France, malgré certaines ressemblances. On retrouve de nombreuses Universités publiques, ce sont les universités fédérales et "estaduais", c'est-à-dire de l'état équivalent à la région en France. D'autres sont privées (plus ou moins chères). Pour entrer à l'université publique, dont l'enseignement est reconnu de qualité, il faut passer un examen national, le vestibular.

2.1. L'Université

L'UFPR², Universidade Federal do Paraná, est l'une des universités publiques de la région du Paraná, située au sud-est du Brésil, frontière avec la région de São Paulo au nord, la région de Santa Catarina au sud, et le nord de l'Argentine (Misiones) à l'ouest. Elle est considérée comme étant la plus ancienne université du Brésil (1912).

Cette université s'étend dans toute la région. À Curitiba, elle se divise en treize campi selon le cursus suivi³. Moi-même, j'ai étudié dans le campus dénommé "reitoria" dans le centre, où l'on va retrouver les langues, lettres, art, sciences politiques. Les cursus scientifiques, pour les formations d'ingénieurs, éducation physique et de nombreux autres, sont regroupés dans le grand campus Centre polytechnique. Il existe aussi des extensions de l'université dans d'autres villes du Paraná : à Pontal do Paraná et Matinhos sur le littoral, et à Palotina et Jandaia do Sul dans les terres, ce qui facilite l'accès à l'université publique.

Les universités au Brésil ont de nombreux accords avec d'autres universités dans le monde offrant aux étudiants la possibilité d'étudier à l'étranger. L'UFPR en est un bel exemple. Mon parcours de formation par exemple, un accord avec l'université Grenoble-Alpes, m'a permis d'effectuer ma deuxième année de master et mon stage à Curitiba. Pendant mon M1 à

² Site internet de l'UFPR, consulté le 04/04/2023 : https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_do_Paran%C3%A1

³ Informations sur le site de l'université, consulté le 29/08/2023 : <https://ufpr.br/campus/>

Grenoble j'avais déjà eu l'occasion d'étudier avec une Brésilienne que j'ai retrouvé cette année à Curitiba.

Ces échanges ne se font pas seulement dans le domaine des langues. Du côté des ingénieurs ou des sciences politiques, l'UFPR a aussi des accords avec de nombreuses écoles ou universités en France (avec Bordeaux, Brest, Caen, Cergy-Pontoise, Grenoble, Lille, Lyon, Rennes, Saint-Etienne Strasbourg) permettant un échange d'étudiants brésiliens et français.

Les étrangers souhaitant travailler et/ ou étudier au Brésil en dehors de ces échanges passent un examen de certification de niveau du portugais appelé le Celpe-bras, ou Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, réalisé notamment par le Celin dans les locaux de la reitoria.

2.2. L'organisation à l'Université

L'Université publique au Brésil est un lieu de formation par excellence. Tous les parcours possibles y sont proposés, on y côtoie des personnes de tous les horizons, et elle offre aussi la possibilité de s'exercer dans son domaine via des stages rémunérés, et de participer à des projets en dehors des cours obligatoires.

L'université au Brésil est divisée en trois sphères : les cours pour chaque cursus choisi, les projets d'extension et les projets de recherche. Toute personne inscrite à un cursus doit, comme en France, valider un certain nombre de matières, comptées en crédits pour obtenir le diplôme. En plus de ceux-ci obligatoires, il y a aussi la possibilité de participer à d'autres cours dans d'autres filières en tant que participant libre. De plus, les étudiants peuvent s'inscrire à des projets dit d'extension, ne faisant pas partie des cours officiels, lesquels sont soit sous forme de cours soit d'autres projets, délivrant à la fin un certificat de participation. Et enfin, l'université pousse les étudiants à participer à différents stages tout au long de la formation, que ce soit des stages au sein même de l'université et des institutions en partenariat (comme le Celin) ou en dehors comme des écoles dans la région.

L'année 2022-2023 était une année particulière à l'UFPR pour les étudiants de licence qui devaient rattraper le semestre perdu pendant le covid car l'université avait été fermée de mars à juin 2020. Ils avaient donc trois semestres dans l'année 2022, ce qui a changé les périodes de cours et d'examen et a eu des répercussions sur leur organisation. Les étudiants de master n'ont pas eu de changements dans leur emploi du temps.

2.3. Mon master

Pour valider mon année de master, je devais suivre trois matières du cours de linguistique appliquée à l'UFPR, pouvant m'aider à construire mon mémoire. Les cours que j'ai suivis ce semestre-là duraient 3h chacun et se basaient sur un travail de lecture d'environ 3h chez soi afin d'alimenter les discussions en cours.

Au premier semestre j'ai eu deux cours du master intitulés :

- Topiques/ sujets avancés en linguistique appliquée - Pédagogies décoloniales, les mardi après-midi en présentiel, donné par Juliana Zeggio Martinez.
- Formation de professeurs dans les lettres étrangères - Concepts Freiriens et éducation linguistique, cours donnés en distanciel par Ana-Paula Marques Beato-Canato les mercredis matins.

Au deuxième semestre je n'ai suivi qu'un seul cours du master :

- L'interculturalité dans l'enseignement des langues étrangères - les lundis après-midi en distanciel, donné par Paula Garcia de Freitas.

Ces cours ont eu un intérêt certain pour la construction de ce mémoire, que ce soit la théorie pour un enseignement interculturel ou même concernant la préparation et la mise en place des activités en cours. En effet, ces pédagogies variées incitent à réfléchir sur l'influence de l'enseignant dans ses actions pendant le cours, dans les différentes informations qu'il amène aux apprenants à travers les activités proposées, selon des objectifs définis.

En plus de ce programme, j'ai eu des cours de portugais pendant le premier semestre au Celin ou Centro de Linguas e Interculturalidade, tout en y donnant moi-même des cours.

3. Le Celin

Le Celin⁴ est donc le centre de langues lié à l'université, dont les locaux sont situés aujourd'hui dans les bâtiments de la reitoria. La directrice actuelle se nomme Luciana Lanhi Balthazar⁵, aussi coordinatrice des cours d'italien et enseignante à l'UFPR dans le domaine de l'italien. Cependant la personne que j'ai le plus côtoyé au Celin reste Claudia Helena Daher, coordinatrice des cours de français.

⁴ Voir sur le site du Celin, consulté le 04/04/2023 : <https://celin.ufpr.br/historia-do-celin/>

⁵ Voir sur le site, consulté le 04/04/2023 : <https://celin.ufpr.br/gestao-atual/>

Aujourd'hui, on peut y apprendre le portugais langue étrangère ou PLE, l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le japonais, le polonais ou encore la langue des signes brésilienne, l'esperanto, le latin ou grec mais aussi le français. Il accueille différents publics adultes : des étudiants de l'université ou des futurs étudiants, des travailleurs ou des retraités. C'est un lieu de stage pour les étudiants en lettres (langues) de l'université, un lieu d'observation et d'apprentissage de l'enseignement d'une langue.

Par le passé, d'autres langues telles que le guarani, l'arabe, l'hébraïque, l'ukrainien, le russe ou le chinois y ont déjà été enseignées. Ce large éventail se base sur une volonté de rendre accessible à une majorité l'apprentissage des langues et cultures présentes dans l'état du Paraná, mais aussi des langues indispensables pour l'insertion dans le travail telles que l'anglais et notamment l'espagnol, le Brésil étant entouré de pays hispanophones et participant à l'accord économique et politique Mercosul⁶. Or, dans ce même esprit, les objectifs du Celin vont au-delà des cours de langues suivant une perspective interculturelle. Dans cette visée, il met en place des sorties culturelles les mercredi après-midi pour les personnes étrangères (étudiants, travailleurs ou réfugiés) et peut les accompagner dans les tâches du quotidien. De plus, le Celin rend possible la rencontre d'étudiants brésiliens et d'étudiants étrangers pour créer des tandems afin de s'entraider dans la pratique d'une langue.

Au Celin, différentes modalités d'apprentissage sont possibles : on peut choisir les cours extensifs, quatre heures par semaine pendant un semestre ou encore intensifs, pendant les périodes de vacances, quatre heures de cours tous les jours de la semaine sur un mois. Cette année, en français, les cours intensifs d'été (en janvier ou février 2023) n'ont pas pu être mis en place faute de professeurs.

3.1. Le français au Celin

Depuis le covid, même s'il en pas été la cause, le nombre d'enseignants du français au Celin a réduit considérablement. Quand auparavant, les cours de français allaient jusqu'au niveau intermediário, maintenant ils s'arrêtent au niveau básico. Celui-ci est divisé en trois sous-groupes : básico 1, básico 2 et básico 3.

Au premier semestre j'avais en charge deux groupes du básico 1, correspondant au niveau A0-A1 et au deuxième semestre, les deux groupes du básico 2, équivalent au niveau A1. Je revoyais dans ma classe au deuxième semestre des élèves que je connaissais du premier

⁶ Marché commun du Sud.

semestre, la plupart ayant donc eu une première expérience de français au Celin, et se connaissant déjà entre eux.

En plus des cours donnés, nous nous réunissions avec l'équipe d'enseignants et la coordinatrice du français, chaque semaine tous les vendredis en fin d'après-midi. Ces réunions permettaient d'échanger entre nous concernant nos cours et nos pratiques. Au deuxième semestre ces réunions ont pris l'aspect d'un cours d'extension organisé par la coordinatrice nous aidant à construire une unité didactique. Un second cours d'extension a été fait concernant l'évaluation en cours.

Le public d'apprenants de français au Celin est homogène, avec seulement des personnes de nationalité brésilienne, et une majorité d'étudiants. Toutefois, nous retrouvons dans les groupes une ou deux personnes plus âgées, travailleurs ou retraités. La diversité est présente au niveau de l'âge et des objectifs de chacun. Quand certains viennent pour un projet futur de voyage touristique ou pour des études, d'autres veulent apprendre à lire, ou encore juste pour le plaisir d'apprendre la langue. Dans mes groupes ces différences pouvaient s'observer, de même que j'ai remarqué une nette différence d'ambiance de groupe.

3.2. Les groupes d'apprenants

Le premier semestre au Celin s'est déroulé de mi-août à début décembre. Tous devaient être présent pour 80% des cours pour valider leur semestre. Les cours ont lieu deux fois par semaine et durent chacun 1h40 avec 40 minutes de travail à la maison, ce qui fait 60h au total dans le semestre.

Groupe 1 – Básico 1

Je commençais toutes mes semaines le lundi matin à 8h30 et je donnais cours jusqu'à 12h10 (incluant une pause de 20 minutes). Ce premier groupe se composait de 18 personnes au début du semestre, et 10 à la fin, avec 8 personnes plus régulières. Dès le début du semestre quatre personnes ont abandonné et trois personnes ont arrêté à mi-parcours dû au manque de temps et notamment aux études. En effet, les étudiants de licence terminant et commençant un semestre en décalé (courant octobre), certains ne pouvaient donc plus venir à cause des horaires de leurs cours.

Dans ce groupe qui s'est finalement assez réduit tout au long du semestre, je sentais une certaine distance entre les personnes. La classe restait sérieuse, assez silencieuse et les personnes n'osaient pas prendre la parole, je devais aller chercher chaque personne.

Groupe 2 – Básico 1

Les cours du deuxième groupe avaient lieu tous les mardi et jeudi soir de 18h30 à 20h10, avec 17 personnes au début du semestre. Dans ce groupe aussi, dès le début du semestre cinq personnes sont parties mais trois étudiants du groupe du mardi et jeudi après-midi nous ont rejoint au milieu du semestre, du fait du changement de leurs emplois du temps pour leurs études. Ainsi, jusqu'au mi-semestre, sur un groupe de 12, 10 élèves venaient régulièrement, et ensuite 13 élèves sur un groupe de 15.

Contrairement au groupe du lundi matin, le climat de classe de ce groupe-ci était plus détendu. Les élèves voulaient participer, prenaient souvent la parole, pour poser des questions ou autres au point que je doive mettre un frein aux discussions en essayant de les recentrer. J'ai remarqué que dans ce groupe, en dehors de l'horaire différent, et du nombre d'élèves plus élevé, la personnalité de certains élèves avait participé à cette atmosphère.

Le second semestre au Celin a commencé fin mars 2023 et s'est terminé début juillet 2023.

Groupe 1 — Básico 2

Je donne cours dans ce groupe les mardi et jeudi après-midi de 14h30 à 16h10. Au début du semestre, 17 élèves étaient inscrits mais l'un d'eux est parti dès le début et trois autres l'ont suivi. Il restait donc 13 étudiants sur lesquels 9 étaient réguliers. Cependant à la fin du semestre, pendant le dernier mois, deux apprenantes ont arrêté de venir. Nous terminions alors le semestre en plus petit comité. Parmi eux, deux personnes ont étudié avec moi le lundi matin au premier semestre, mais la majorité du groupe était avec un collègue aux mêmes horaires. Certains ont passé un test de niveau en français et ont pu entrer directement dans ce niveau.

Ce groupe, nouveau pour moi mais où la majorité des personnes se connaissaient, était plutôt studieux et, pourtant on sentait l'investissement et la bonne humeur de certains étudiants à participer au cours. Cependant, d'autres apprenants étaient plus réservés et osaient moins participer, mais dans l'ensemble le groupe partageait une ambiance propice pour apprendre.

Groupe 2 — Básico 2

Puis à nouveau le soir, de 18h30 à 20h10, je donne le même cours mais avec un autre groupe d'élève, dont la majeure partie (5 personnes) vient du groupe 2 du premier semestre. Le nombre d'élèves dans ce groupe ne dépasse pas les dix : neuf y sont inscrits. Un peu

moins de ce à quoi j'ai pu être habituée au Celin. Parmi ces neuf apprenants, deux personnes étaient moins assidues. De plus, une élève est partie le dernier mois, mais les examens approchant tous les autres apprenants étaient alors présents.

La majorité de ces apprenants se connaissant déjà très bien et ayant créé des liens dans le cours précédent, le climat était assez détendu dans le cours. Tout le monde se sentait à l'aise pour participer. Cela peut être aussi influencé par le fait qu'il s'agisse d'un petit groupe et d'une salle plus petite (et qui résonne), donc apportant une certaine intimité entre les membres du groupe. Cependant parfois il devenait compliqué de canaliser le groupe, des discussions commençaient, des questions sur d'autres sujets fusaient, des remarques. Alors quand, dans le groupe de l'après-midi j'arrivais à terminer mes cours, dans celui-ci c'était plus difficile. Je remarque aussi que la présence ou non de certains apprenants influençait fortement sur ces discussions et autres.

3.3. Le matériel utilisé

On se base sur le livre *Cosmopolite A1* divisé en trois selon le niveau du groupe, mais bien sûr, les enseignants doivent apporter d'autres activités pour enrichir le cours et compléter ce qui se trouve déjà dans le livre. Ainsi, au premier semestre nous avons étudié les notions vues dans les trois premiers modules du livre, et les trois suivants au deuxième semestre, pour les básico 2.

En plus de ce matériel, j'ai pu créer, en m'inspirant de livres et sites de FLES, de nombreuses autres activités complémentaires, se voulant ludiques ou encore interculturelles, et collectives. Ainsi, au premier semestre j'ai apporté différentes activités au cours, souvent ludiques, permettant de s'entraîner sur le contenu du cours.

4. Construction de la problématique

Ces activités avaient aussi l'objectif de créer une dynamique différente dans le déroulé du cours et notamment, pour le groupe du lundi matin ayant 4 heures de cours d'affilé, elles étaient une manière de casser un peu la monotonie qui pouvait s'installer, et remotiver les apprenants. Cependant, comme déjà décrit au-dessus, il ne s'est pas installé dans cette classe-ci un sentiment d'appartenance au groupe, ayant un impact direct sur la participation de chacun au cours, contrairement au second groupe. Cette différence m'a questionné quant à l'influence de l'action de l'enseignant et ses activités sur le groupe classe, et notamment sur l'environnement d'apprentissage des apprenants. L'enseignant semble avoir un rôle important

lors de la mise en place d'un climat favorable aux apprentissages, où règne la confiance et la bonne entente au sein de la classe. Une problématique se dégage de ses réflexions :

En quoi l'action enseignante, via diverses activités mises en place, ludiques, collectives, interculturelles, contribue à la construction d'un climat de confiance favorable aux apprentissages ?

Par la suite, pendant le deuxième semestre au Celin, grâce aux cours suivis à l'université, j'ai décidé d'avoir recours à une démarche interculturelle pour construire mes activités pour le Celin. En effet, une telle approche me paraissait favoriser la création d'un climat de confiance au sein de la classe par les valeurs qu'elle prône : la connaissance, le respect et l'échange avec d'autres cultures et avec sa propre culture, celle de la classe, du groupe, et des personnes présentes dans le groupe. En plus d'activités ludiques, j'ai souvent construit des activités incitant à la collaboration dans des travaux de groupes et j'ai remarqué que ce point aussi participait à la création d'un environnement d'apprentissage sain dans la classe, par plus d'implications dans les tâches.

Nous allons mieux détailler ces activités, créées lors du deuxième semestre, dans la partie suivante.

Chapitre 2 : Méthodologie

L'enseignement/ apprentissage sont au cœur des préoccupations de l'enseignant. Les relations qui s'établissent dans une classe ont une influence sur ces participants. L'enseignant a le rôle principal dans la mise en place de ses relations, car le but est de créer un sentiment de sécurité au sein de la classe, favorisant par là-même l'apprentissage. De par ses gestes, les activités qu'il propose, et les valeurs qu'il partage, c'est lui qui va mettre en place un climat de classe où ce sentiment est présent. Mais alors comment, grâce à l'apport d'activités ludiques, collaboratives, interculturelles, peut se construire ce climat de confiance au sein du groupe ?

Je vais présenter dans cette partie la méthodologie que j'ai suivie pour répondre à cette problématique sur le climat de la classe et l'influence d'activités se basant sur d'autres approches (ludique, interculturelle, collective). Pour ce faire, j'ai donc mis en place cinq activités différentes d'avril à juillet 2023 avec mes groupes du básico 2. J'ai fait ce choix-là car l'instauration d'un climat de classe peut nécessiter un certain temps et, je trouvais intéressant d'en voir l'évolution tout le long des activités mises en place au sein d'un même groupe lors d'un cours.

Premièrement, je pense qu'il est important de faire une présentation rapide des différentes activités que j'ai pu mettre en place.

1. Présentation des activités

Elles s'inscrivent dans une continuité du cours du Celin. En effet, j'ai pris en compte les thématiques du livre *Cosmopolite 1*, les différents points qu'il travaillait pour construire les activités. Les activités permettaient de retravailler ce que l'on avait vu en cours d'une autre manière, mais pouvaient amener aussi de nouveaux éléments, enrichissant le cours. La dernière et cinquième activité, que j'ai mis en place après l'examen final, le dernier jour des cours, n'est donc plus une activité intégrée au cours mais elle sert à une réflexion, individuelle et collective, des apports du semestre.

La première activité privilégie un dialogue interculturel au sein de la classe de manière ludique. Mise en place à la fin d'une séquence où l'on a appris à parler de soi-même (sa personnalité, sa profession, sa famille, ses goûts, ses rêves, ses activités/ loisirs, ses habitudes), elle permet une découverte de ce qui nous rassemble et ce qui nous différencie, en découvrant d'une autre façon les personnes de la classe.

Activité 1 Différences et similitudes : "Nous sommes pareils et différents"

Inspirée de Moi aussi ! alter ego⁷ et de l'activité Points communs - différences du livre *L'interculturel en classe* (fiche 3, éditions *Les Outils malins du FLE*).

Séance 1 et 2 : le 16 et le 23 mai pour les deux groupes.

Après une séquence où l'on a appris à parler de soi-même - sa personnalité, profession, sa famille, ses goûts, ses rêves, ses activités/ loisirs, ses habitudes.

Durée totale 1h10.

- Modalité de travail : en groupe classe
- Disposition de la salle : chaises installées en cercle
- Activité langagière : PO
- Objectifs :

Découvrir des informations sur les autres, ce que nous partageons avec d'autres et ce qui nous différencie.

Renforcer le sentiment de faire partie d'un groupe.

Mettre le point sur le fait que nous sommes tous différents, nous avons notre propre personnalité/ identité mais aussi nous faisons partie d'un groupe (culturel) dans lequel nous partageons de

⁷ Consulté le 23/05/2023 sur le site :

http://www.enseignerauxrefugies.ca/multisites/ER/fichiers/Documents/Eleve/Jeux_interculturels.pdf

Tps	Déroulement de la séance 1 et 2	Résultat
12' 12' 8'	<p>1. Ce qui me caractérise Chacun, tour à tour, va énoncer un caractère (goûts, personnalité, habitudes, ...) qu'il pense ne partager avec personne dans le groupe, si ce n'est pas le cas, la personne partageant cette caractéristique dit "moi aussi", se lève, et fait un câlin à la première personne.</p> <p>2. Ce qui nous rassemble - enlever une chaise La personne debout énonce une caractéristique qu'elle pense partager avec le plus de monde dans la classe. Toutes les personnes partageant cette caractéristique disent "moi aussi", et changent de chaise. C'est alors au tour de la prochaine personne debout d'énoncer une caractéristique.</p> <p>3. Résumé Leur faire résumer à l'oral quelques caractéristiques du groupe ou de chacun ayant été abordées. Possibilité ensuite, si le temps le permet, de leur faire écrire individuellement.</p>	écrit personnel (selon le temps)
10' 10'	<p>4. Discussion Demander quels thèmes aborde cette activité. De quoi on parle dans les différentes étapes de l'activité, qu'est-ce qu'on découvre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Et discussion à partir d'une image - document 1 - Poser la question : qu'est-ce qui est le plus important pour vous, différences ou ressemblances ? <p>5. Retour Distribuer 3 post-it, sur chacun leur demander de noter (en un mot, une phrase, un dessin) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce que j'ai pensé de la séance - une / des réflexions personnelles - comment je me suis senti(e) pendant la séance <p>Puis tout disposer sur une table ou scotcher au tableau, rassembler par catégorie et laisser chaque étudiant regarder. Demander si une personne souhaite s'exprimer, un étonnement, une réaction, parler de ce qu'elle a écrit.</p>	mots en post-it

L'activité suivante présente un travail coopératif inscrit dans la thématique de la journée-type (horaires, activités, ...). Les apprenants étaient chargés de déterminer la journée-type de travail d'une personne de nationalité différente selon le groupe (groupe Argentine, groupe Japon, groupe France). Bien sûr, l'activité était contextualisée et ils étaient guidés dans la réalisation de différentes tâches.

Activité 2 L'entreprise du monde : une journée-type en Argentine, au Japon et en France

Séance 3 : le 25 mai 2023.

Pendant une séquence sur la vie quotidienne.

Durée totale 40 minutes.

- Modalité de travail : en groupes de 3 ou 4, avec des échanges entre ceux-là.
- Disposition de la salle : chaises installées regroupées pour former des groupes de discussion
- Activité langagière : PO, PE, CO
- Objectifs :

S'imaginer la vie de travail d'un habitant d'un autre pays et réfléchir sur les stéréotypes.

S'organiser dans la classe pour se mettre d'accord, favoriser la collaboration.

Activité sous forme de tâches à réaliser sur la journée de travail.

Tps	Déroulement de la séance 3	Résultat
15'	3 groupes/ 3 pays : Argentine, France, Japon. Chaque groupe rédige la journée type de travail dans chaque pays.	1 résumé par groupe.
10'	Quelles sont les journées-types des autres groupes ? 2 personnes se lèvent pour s'informer des journées-types des autres groupes.	
10'	Écrire les différentes informations recueillies sous forme de tableau (voir un résumé de quelques données au tableau).	Tableau écrit.
5'	Décider ensemble d'un horaire qui conviendrait à tous et justifier.	

Voici l'énoncé de l'activité présentée aux apprenants :

Vous faites partie d'une entreprise brésilienne qui s'est agrandie et est maintenant présente dans d'autres pays. Une première rencontre "interpays" s'organise bientôt et, pour faciliter la rencontre, vous devez connaître les habitudes de travail (la journée type) des personnes de chaque pays.

- Étape 1 – Chaque groupe définit la journée type du pays (France, Japon, Argentine).
- Étape 2 – Deux personnes par groupe se lèvent et vont s'informer concernant les journées types des deux autres groupes.
- Étape 3 – L'entreprise veut que vous lui présentiez alors vos résultats. Utilisez les adverbes de fréquence et d'habitude – sous forme de tableau.
- Étape 4 – Déterminez tous ensembles des horaires pour se réunir. Utilisez le verbe pouvoir.

Ensuite, pour la troisième activité j'ai voulu réutiliser les notions vues sur le passé composé dans le but d'une révision et d'une nouvelle découverte sur ce point-là. Elle se divise en deux parties distinctes. Dans un premier temps, une activité partait d'une BD

illustrant la vie d'une personne fictive, permettant la création collective d'un texte par la classe. Puis, le deuxième temps était alors consacré à une activité ludique de mimes d'actions dans le passé.

Activités 3-a) La BD du verbe être et 3-b) le mime du passé composé

Séance 4 : le 20 juin 2023.

Activité inspirée d'un travail collectif pour le cours de démarche active du M1

Pendant une séquence où l'on voyait le passé composé.

Durée totale 1h10 minutes

Modalité de travail : en groupe classe, à deux, en équipe

Disposition de la salle : frontales/ en U si possibilité.

Activité langagière : PO, PE, CO

Objectifs :

Apprendre l'utilisation du passé composé - les verbes qui fonctionnent avec l'auxiliaire être.

Construire une histoire, en s'aidant de la BD ensemble, avec toute la classe.

Tps	Déroulement	Résultat
5'	Présentation de la BD Présenter la BD et demander aux apprenants de quoi il s'agit et quelle est l'histoire.	une histoire au tableau
10'	Au présent Les apprenants énoncent les différentes actions pour chaque case de la BD et l'enseignant les écrit au tableau.	
20'	Au passé Montrer la date de l'histoire et demander aux apprenants de raconter alors au passé. Pour le premier exemple, les laisser chercher mais les aider un peu puis faire écrire à un apprenant. Ensuite demander à chacun de proposer une phrase pour la suite de la BD et de venir l'écrire au tableau.	
10'	à 2 - Demander de réfléchir et proposer une manière de mémoriser ces verbes avec être. Montrer la maison du verbe être.	
20'	en équipe - Raconter sa matinée en mimes. Ils choisissent une action faite ce matin et ils vérifient avec leur équipe que tout le monde a une action différente. Puis, une personne par groupe mime l'action devant l'autre groupe qui a 30 secondes pour deviner et écrire sur une feuille.	

La quatrième activité se situe à la fin d'un cours où l'on a appris la description physique. En réalité deux activités différentes ont été alors réalisées. Pour la première, il

s'agit d'un jeu de description des personnes de la classe, et la seconde invite les apprenants, en petit groupe, à créer un court texte sur un personnage fictif.

Activité 4-a) jeu décris-moi et devine ! 4-b) Suivi du texte des couleurs

Activités inspirées de l'activité Des pieds à la tête du livre *L'interculturel en classe* (fiche 12, éditions *Les Outils malins du FLE*) et De toutes les couleurs du livre *Écritures créatives* (fiche 51, page 79, éditions *Les Outils malins du FLE*)

Séance 5, le 29 juin.

Après un cours sur la description physique.

Durée totale 1h

Modalité de travail : en groupe classe et en groupe de deux ou trois

Disposition de la salle : frontales/ en U si possibilité + déplacements

Activité langagière : PO, PE, CO

Objectifs :

S'entraîner à décrire les caractéristiques physiques à l'oral puis à l'écrit, et réviser les temps vus en classe (écrit).

Se rendre compte des différences et ressemblances physiques au sein du groupe, développer un point de vue critique sur ce thème.

Enrichir le vocabulaire autour du thème des couleurs et mettre en avant l'imaginaire des apprenants.

Favoriser le construire ensemble par un travail en petit groupe.

Tps	Déroulement	Résultats
10' 10'	<p>Partie 1 : Qui est qui ? Décris-moi et devine !</p> <p>Les apprenants doivent piocher une personne de la classe à décrire. En 1 minute, ils écrivent une description. Les autres devinent de qui il s'agit.</p> <p>Debout, ils se regroupent selon différentes caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la taille - la couleur de la peau, des yeux - les cheveux <p>→ <i>qu'est-ce qui te différencie des autres ? qu'est-ce qui te fait ressembler aux autres ?</i></p>	
8' 8' 8' 20'	<p>Partie 2 : Les couleurs, quelle est ta couleur préférée ?</p> <p>Poser la question, puis à partir d'une couleur faire la liste ensemble de tout ce qui est de cette couleur.</p> <p>Par groupes de 2 ou 3 apprenants, ils font eux-mêmes une liste dans une ou deux autres couleurs.</p> <p>Nuances de couleurs :</p> <p>Montrer ensuite un exemple comme "marron noisette" - couleur + nuance - pour expliquer les nuances de couleurs.</p> <p>Et leur demander de créer dans les groupes des nuances de couleurs avec leur liste.</p> <p>Écriture d'un texte en groupe :</p> <p>1- Ils décrivent un personnage coloré, avec ces nuances de couleurs.</p>	

	2- Puis ils racontent un évènement passé de la vie de ce personnage. 3- Lecture en classe. Quel est le texte le plus original ?	histoire d'un personnage tout en couleurs
--	--	---

Et enfin, la cinquième activité permet une évaluation par les apprenants du semestre. C'est une activité basée sur la coopération, et permettant la création d'une affiche par groupe, illustrant différents points importants pour les apprenants. Cette dernière activité m'a permis de recueillir un retour global, écrit (sous forme d'affiches) du semestre de la part des apprenants.

Activité 6 : L'affiche finale

Dernière séance, le 11 juillet.

Durée totale 1h

Modalité de travail : individuel puis en groupe de trois ou quatre

Disposition de la salle : chaises installées regroupées pour former des groupes

Activité langagière : PO, PE, CO

Objectifs : réfléchir et faire un point sur son apprentissage du semestre.

Collaborer pour créer une affiche en groupe.

Tps	Déroulement	Résultat
15'	D'abord individuellement, chaque personne écrit sur un post-it de différente couleur : en rose - ce que j'ai aimé en jaune - ce que j'ai compris en bleu - ce que j'ai appris/ développé en orange - ce que je dois améliorer	
15'	Puis, en groupe de 4, elles doivent organiser les post-it en suivant ces consignes : supprimer ce qui revient rassembler les post-it par catégories vous pouvez ajouter des post-it en groupes	
15'	Ensuite les placer sur une affiche (avec un titre central), nommer les catégories et créer des liens entre elles. Si envie rajouter quelques points (possibilité d'utiliser des stylos de différentes couleurs).	
15'	Pour chaque catégorie, les apprenant ajoutent : Ce que je n'ai pas ... aimé, compris, etc ou ce qu'il me reste à ... apprendre, développer, etc.	Affiches récapitulatives des groupes = des cartes heuristiques
10'	Les afficher + les présenter (laisser la possibilité à chacun de circuler, d'aller voir chaque affiche à la fin).	

2. Élaboration des activités et récupération des données pendant le semestre

Pour élaborer ces activités au sein du cours j'ai suivi un schéma que Silva (2008), concernant le ludique, et Manoïlov (2019) pour le collectif, préconisent dans le cours avec un avant, un pendant et un après l'activité :

- Avant : installer un climat de classe propice à l'activité voulue et préparer l'activité
- Pendant : déroulement de l'activité
- Après : retours des apprenants sur l'activité

De même, pour mettre en place un sentiment de sécurité dans la classe, il est nécessaire de créer un espace de dialogue où les apprenants peuvent s'exprimer, et parler de leurs expériences dans le cours (Rémon, 2013). Les discussions des apprenants sur ce qu'ils venaient de vivre, leurs retours, avaient alors une place importante.

Dans le cadre de ma recherche aussi car, ces discussions me permettaient non seulement de pouvoir améliorer mes activités par la suite, mais notamment d'évaluer l'impact positif ou non qu'a pu avoir l'activité sur chaque personne et sur la classe, influençant alors le climat de la classe.

C'est pour cette raison que j'ai choisi de récupérer les données de cette étape-là de la mise en place de mes activités en enregistrant certaines discussions et/ ou avec des documents créés dans ce sens, récupérés à la fin du cours ou pris en photos.

Pour ce faire, j'avais au préalable obtenu l'accord écrit des étudiants par la signature d'un document me permettant par la suite d'exploiter ces données. Bien sûr, pendant le cours je les prévenais dès lors que j'enregistrais. Tout d'abord, je demandais à chacun d'écrire sur un bout de papier ou post-it afin qu'ils aient un temps pour eux de réflexion personnelle, puis ensuite je les laissais s'exprimer s'ils le souhaitaient sur les différents points remarqués. Ainsi, j'ai pu obtenir 6 enregistrements de plus ou moins 10 minutes chacun, en plus de notes que les élèves ont rédigées.

Ils avaient besoin d'une orientation sur les thèmes de la discussion. Je guidais donc leurs retours selon trois aspects différents :

- Qu'est-ce que j'ai pensé de l'activité ?
- Qu'est-ce que m'a apporté l'activité ? Quelles réflexions ?
- Comment je me sens tout au long de l'activité ?

En effet je voulais avoir un point de vue personnel de comment ils ont vécu chaque activité, mais aussi les entraîner à aller un peu loin en essayant de détecter leurs émotions et les

réflexions que chaque activité pouvait leur apporter. La dernière question suit l'idée de l'importance de prendre en compte les émotions, les ressentis dans la classe et d'essayer de leur faire exprimer (Rémon, 2013). Lorsqu'ils présentaient leurs réflexions à l'oral, je les orientais selon ces trois points, et je les guidais parfois de manière à leur faire développer leurs pensées.

Tous les enregistrements n'ont pas été retranscrits, ni tous les documents, seulement certains points sélectionnés qui semblaient plus pertinents pour l'analyse. L'analyse des interactions se base sur les conventions de transcription présentés ci-dessous :

Pr = professeur ; A, B, E, L, M, N, K = apprenants ; GC = groupe classe

↑ = interrogation ; ! = exclamation ; + = pause courte, ++ = pause longue ; // = chevauchement ; ... = allongement vocalique ; MAJ = mot accentué car information sur sa prononciation ; parenthèses = autres informations tels que (rires)

De plus, j'ai choisi d'écrire toutes les paroles des apprenants dans la langue parlée pendant les discussions, parfois en français, parfois en portugais, dans ce cas, la traduction est insérée dans les notes de bas de page.

En plus de ces données, un questionnaire à la fin de l'année leur a été partagé.

3. Récupération de données à la fin du semestre

Le questionnaire a été rédigé en portugais. J'ai fait ce choix car même si les apprenants avaient déjà passé deux semestres au sein du Celin (pour la majorité), et pouvaient donc comprendre les questions, j'ai préféré prioriser l'aisance qu'ils ont avec leur propre langue pour recueillir des données le moins possible perturbées par des paramètres extérieurs.

Ce questionnaire a été créé pour la fin du semestre, afin de récupérer des données plus ciblées sur différents points. Du fait que je l'ai envoyé après la fin du cours, il permet un retour réflexif plus distant par les apprenants sur le semestre déroulé. Pour créer et partager ce questionnaire, j'ai utilisé la plateforme *Google Forms*.

Celui-ci s'organise en deux parties. La première présente des questions plus générales sur le cours passé (points positifs, négatifs, découverts) puis les questions suivantes se concentrent sur l'ambiance du groupe et comment la personne se sentait dans la classe puis lors des activités et des discussions après celles-ci.

La deuxième partie se focalise sur les activités. Pour les premières questions, les apprenants doivent les noter selon leur goût sur une échelle allant de 0 à 5, et par la suite je leur demande de justifier leurs choix. Ensuite un tableau concernant différents points est présenté afin qu'ils évaluent ce que chaque activité a pu leur apporter. Ces différents points concernent :

- Le rapport de l'apprenant avec la classe, incluant son aisance au sein de celle-ci.
- Les liens créés entre les apprenants.
- Et 5 points concernent un apprentissage interculturel.

En effet, lors d'un cours du master 2 au Brésil, j'ai pu développer avec un collègue un questionnaire d'évaluation de l'apprentissage interculturel, reprenant ses cinq principes selon Liddicoat & al (2003) que j'ai explicité dans ma partie théorique. J'ai alors décidé de me baser sur ces principes pour les inclure au questionnaire final dédié à mes apprenants. J'ai présenté ces cinq points de cette manière, dont un point que j'ai ajouté car il m'a paru intéressant pour une dimension interculturelle :

1. Je me suis impliqué de manière active - Construction active
2. Je me suis interrogé sur moi-même et les autres – Point ajouté concernant faire des relations
3. J'ai échangé mes expériences et points de vue avec mes collègues - Interaction sociale
4. J'ai réfléchi sur la relation entre ma langue maternelle et le français - Faire des connexions
5. J'ai eu un regard plus critique sur l'usage du français - Réflexion
6. Je me suis engagée dans mon apprentissage - Responsabilité

Ce tableau permet alors d'évaluer l'aspect interculturel et ce qu'il apporte à l'activité pour chaque apprenant mais aussi l'impact des activités sur les relations de l'apprenant vis-à-vis de la classe, ce qui contribue au maintien d'un climat de confiance au sein de la classe. J'ai pu récolter des réponses de dix apprenants au total : six pour le groupe de l'après-midi et quatre pour celui du soir.

Partie 2 : Cadre théorique

Chapitre 1 : Climat de classe et agir enseignant

1. Le climat de classe

Pour répondre à cette problématique, essayons tout d'abord de définir ce qu'est un climat et plus exactement un climat de classe. Dans Le Petit Robert il est indiqué qu'il s'agit de : "Ambiance. Atmosphère morale, conditions de la vie."⁸, le climat serait donc une atmosphère régie par des règles de conduites entre les personnes.

Le pédagogue brésilien Paulo Freire, dans ses textes, qualifie le climat de classe de différents adjectifs. Climat licencieux, d'irresponsabilité ou encore de "laissez-faire, laissez-aller" à l'opposé d'un climat ouvert, libre, démocratique ou bien de mutuelle confiance (Freire 1994, 1997, 2000, Shor & Freire, 1986). Pour cet auteur, "Travailler, dans le sens de créer, avec les apprenants, un climat de confiance où la sécurité peut exister est absolument favorable au processus d'apprentissage."⁹ (Freire, 1994 : 159). Ainsi dans l'établissement de ce climat-là, le professeur a un rôle important : celui d'établir des limites, tout d'abord, pour qu'il puisse ensuite y avoir des échanges enrichissants au sein de la classe entre les apprenants et l'enseignant.

On remarque que le climat de classe est avant tout fonction des relations qui s'établissent entre les participants de la classe, entre élèves et enseignant. Cette relation dépend entre autres des règles de conduite établies en classe, inhérentes à la vie d'un cours, mais aussi de tout groupe. Or, selon Jacqueline Caron (citée dans Mangia, 2015 : 7), d'autres aspects rentrent en compte dans l'établissement d'un climat de classe. Les relations en cours dépendent non seulement des règles ou des accords mis en place, mais aussi de la résolution des conflits au sein du groupe et du degré de motivation de chacun. Tous ces éléments vont donc influencer le climat de la classe.

Le climat de classe fait aussi référence à la capacité d'apprendre, de rester concentré, motivé, d'écouter les autres. Bucheton le définit comme "un climat général cognitif et relationnel" (citée par Poymiro & Vannereau, 2021). Dans ce sens, Redl indique que le climat de groupe d'une classe dépend des « rapports qu'entretiennent les membres entre eux, envers le travail, l'institution, le groupe lui-même et le monde extérieur. » (Vannereau, 2020). En

⁸ Le Petit Robert de la langue française. En ligne, consulté le 30/04/2023 : <https://petitrobert-lerobert-com.sid2nomade-2.grenet.fr/robert.asp>

⁹ Traduit du portugais : "Trabalhar no sentido de criar, com os educandos, um clima de confiança em que a segurança possa existir é absolutamente favorável ao processo de aprendizagem."

effet, un climat de classe positif, où respect, bienveillance et écoute sont les mots-clés, aurait une répercussion directe au niveau cérébral permettant alors de favoriser l'apprentissage¹⁰.

Comme le suggérait déjà Freire, l'enseignant joue alors un rôle primordial, ou du moins il se fait le médiateur du groupe. On parlera de l'agir enseignant.

2. L'agir enseignant

Enseigner exige d'être "multi-tâches". Ce que j'ai pu décrire jusque maintenant n'est qu'un cinquième de ce qui attend un enseignant pour mener à bien un cours. Cicurel le confirme. La préparation et l'anticipation du cours, l'influence de l'enseignant, ses objectifs divers, les obstacles (matériels, temporels ou tout autres), les imprévus et incertitudes, et même la capacité d'occuper l'espace, tout ceci fait partie de l'emploi du temps d'un enseignant (2011 : 130). Ainsi l'action de l'enseignant est fonction de différents éléments : « le temps, le lien éducatif, le souci de la langue, l'intercompréhension, les affects, les normes de comportement, les médiations matérielles. » (Cicurel, 2011 : 143).

Ces catégories de l'agir enseignant, Bucheton les classe de manière un peu différente. Elle les rassemble en cinq actions de l'enseignant qu'elle nomme "les 5 préoccupations centrales de l'enseignant" :

- la cible des apprentissages, principale préoccupation
- l'atmosphère permettant de créer un climat propice aux apprentissages
- le pilotage, relatif aux contraintes temporelles, matérielles et à l'espace comprenant les déplacements
- le tissage afin de créer du sens aux apprentissages
- l'étayage pour soutenir l'apprentissage propre à chacun

Ces préoccupations sont liées étroitement et s'influencent l'une l'autre. Elles composent le "multi-agenda" de l'enseignant (Morel & al, 2015). Pour chacune, l'enseignant adoptera certains gestes spécifiques.

Dans l'action ou agir, on retrouve une idée de mouvements et une volonté d'influencer l'environnement alentour. Pour ce faire, l'enseignant aura recours à une certaine gestuelle professionnelle. Les gestes professionnels (dorénavant GP) sont une forme de communication

¹⁰ Informations présentes dans la vidéo. En ligne, consultée le 20/04/2023 : [Construire un climat de classe positif et favorable aux apprentissages](#)

mise en place par l'enseignant au sein de la classe, propres à chaque groupe classe. Chaque GP fait partie d'une culture partagée par une classe (Morel & al, 2015 et Bucheton & Soulé, 2009).

Il existe ainsi autant de GP que d'enseignants, ou de classes existantes. Selon la situation dans le cours et les préoccupations de l'enseignant, celui-ci sera amené à adopter différentes postures, de même que les élèves.

3. Les postures de l'enseignant et des élèves

Une posture est un ensemble de gestes qui visent à s'adapter à une situation donnée, correspondant selon Bucheton à un schéma du « dire-penser-faire » (Bucheton & Soulé, 2009 : 38). La variabilité des postures utilisées par une personne dépend de ses connaissances et de sa pratique personnelle, ainsi une personne moins expérimentée aura recours à une diversification réduite de postures.

Dans une classe, l'enseignant utilisera différentes postures dites d'étayage (Morel & al, 2015 : 69-70). Les cinq principales sont :

- la posture d'accompagnement où l'enseignant laisse une certaine liberté aux apprenants visant la discussion.
- la posture de contrôle, l'enseignant est cette fois dans le contrôle de la classe, corrige, surveille.
- la posture d'enseignement pendant laquelle l'enseignant conceptualise les notions vues.
- la posture de lâcher-prise où les apprenants sont en autonomie, l'enseignant n'intervient pas.
- et la posture du « magicien », lorsque l'enseignant joue un rôle dans la classe dans l'idée de faire deviner les savoirs.

Un enseignant saura adapter ses postures selon l'avancement des activités, les difficultés ou autres signes des apprenants. De même, les apprenants répondront à chaque posture par des postures d'apprentissage, en fonction de leur « engagement (...) dans les tâches » (Bucheton & Soulé, 2009 : 39). Ses postures-ci sont : la première indique que l'apprenant réalise directement l'activité sans plus de réflexions contrairement à une posture réflexive lorsque ce dernier agit et a une réflexion critique sur l'action réalisée. Par exemple, lorsque je demande aux apprenants du Celin de faire un exercice d'application, ils suivent les consignes et réalisent l'activité sans plus d'auto-critique, adoptant ainsi une posture première (ou scolaire). Or, si par la suite, la correction se déroule non pas en groupe classe avec l'enseignant

guidant ou contrôlant la correction, mais en petits groupes ou à deux, incitant les apprenants à échanger et se corriger entre eux, alors leur posture sera réflexive, et l'enseignant passera d'une posture de contrôle à une posture de lâcher prise. L'implication des apprenants est alors bien différente.

Il existe aussi les postures :

- ludique où l'apprenant est tenté d'arranger l'exercice selon son bon vouloir, jouant avec les règles. Par exemple, lors d'une activité invitant l'apprenant à la créativité, ou encore pour une activité ludique, où le détournement des règles est parfois encouragé.
- scolaire lorsque l'apprenant se conforme aux règles de l'enseignant, afin de "rentrer dans les normes scolaires attendues"
- de refus, l'apprenant refuse alors catégoriquement de réaliser l'activité,
- dogmatique, cette dernière n'invoquant aucune curiosité de la part de l'apprenant affirmant qu'il sait déjà (*ibid*).

Toutes ces différentes postures citées seront plus ou moins variées selon chaque personne, selon les expériences et apprentissages passés, mais il semble important de varier les postures, de les ajuster au moment (*ibid*). Un enseignant qui saura varier ses postures d'étayage selon la tâche, permettra aux apprenants d'utiliser une plus grande variabilité de postures par l'apprenant vues ci-dessus.

L'enseignant aura recours alors à des gestes différents selon la tâche et la posture adoptée, modifiant alors le caractère des préoccupations de l'enseignant. Nous nous intéresserons particulièrement au souci d'atmosphère dans le chapitre suivant.

Chapitre 2 : les gestes de l'enseignant dédiés au souci d'atmosphère

1. L'atmosphère : postures et gestes

Une des préoccupations de l'enseignant est celui de l'atmosphère, directement lié au climat de classe. Car, en effet, le souci d'atmosphère est l'ensemble des gestes de l'enseignant ayant comme but de gérer et construire un climat de sécurité au sein de la classe.

L'atmosphère peut être teintée d'une variété de nuances en classe. Drôle ou sérieuse, joyeuse, ludique ou ennuyeuse, voir même, inquiétante. C'est un peu la "météo" de la classe, assez changeante, ceci dépendant de nombreux facteurs. L'enseignant notamment a une forte

influence sur ces changements. C'est à travers les choix, l'attitude et beaucoup d'autres gestes professionnels que l'enseignant influera sur l'atmosphère.

Ainsi, pour chaque posture d'étayage décrite au-dessus, l'atmosphère prend une teinte différente (Bucheton & Soulé, 2009 : 41). Ci-dessous un tableau, construit par Bucheton & Soulé (*ibid*), associant chaque posture d'étayage aux postures d'apprentissages et à l'atmosphère ressentie en classe.

Postures de l'enseignant	Accompagnement	Contrôle	Enseignement	Lâcher-prise	Magicien
Atmosphère	Détendue et collaborative	Tendue et hiérarchique	Concentrée, très attentive	Confiance, autonomie	Devinette, manipulation
Postures et Tâche élève	“faire et discuter sur” : posture réflexive	“faire” : posture première	Verbalisation, post-tâche : posture réflexive	“faire ou discuter sur”	Manipulations, jeu : posture ludique

Reprenons l'exemple lors d'une situation de correction d'exercice. Nous remarquons qu'une correction en groupe classe où l'enseignant contrôle et l'apprenant suit tendra à mettre en place une atmosphère tendue et hiérarchique,

Revenons aux gestes caractérisant ces différentes atmosphères. Selon Morel & al “Le maintien d'une certaine atmosphère¹¹ passe par une multitude de gestes, sourires, déplacements, plaisanteries, interpellations ou regards.” (2015 : 68). Et plus précisément : “Les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention, (Bruner 1984), le souci de la gestion de la face de l'élève lors de l'évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes en sont l'ordinaire.” (Bucheton & Soulé, 2009 : 35), de même que les retours que fait l'enseignant aux élèves et sa manière de le faire (Morel & al, 2015 : 68). Le but principal n'est donc pas de faire régner l'ordre mais d'établir un climat adapté aux apprentissages et au groupe, dans une gestion de l'autorité et de la relation avec les apprenants.

Tout ceci afin de mettre en place un espace protégé au sein de la classe pour que chacun puisse s'exprimer en toute confiance (*ibid*), autrement dit créer un climat de confiance. Nous allons nous pencher plus particulièrement sur certains gestes ou micro-gestes influençant l'atmosphère et, par là même le climat de la classe.

2. Placements de l'enseignant

La position de l'enseignant dans la classe a une influence directe sur les interactions entre les participants au cours et alors sur le climat régnant. On remarque que les gestes ayant

¹¹ En italique dans le texte d'origine.

trait à ce sujet sont très nettement liés au souci de pilotage, car les déplacements et placements de l'enseignant dépendent aussi de l'organisation de la salle et de ses possibilités d'agencements. Il faut le rappeler, chaque geste, chaque décision de l'enseignant vient de ses multiples préoccupations conjointes.

Duvillard indique ainsi que le placement de l'enseignant ou ses déplacements sont un moyen pour l'enseignant de changer les types d'interactions, ce que les études sur la proxémie nous confirment (Poymiro & Vannereau, 2021 : 70). Dans son texte sur les gestes professionnels, Bucheton nous parle alors de la notion de scènes au sein de la classe, qui sont liées au placement de l'enseignant et des élèves dans la salle, selon l'activité proposée (Bucheton & Soulé, 2009 : 35). L'auteur décrit ces scènes telles que :

scène collective et frontale, scène d'arrière-plan où se règlent les petits accords ou conflits entre les élèves, scène duale entre le professeur et un élève, scènes de groupes où les élèves sont en autonomie collective, scène d'atelier où le maître s'est rendu disponible pour quatre ou six élèves, scène intérieure que l'enseignant surveille en observant le regard, les jeux de mains ou les tics de ses élèves.

Ces changements d'une scène à une autre permettront un changement d'atmosphère car la disposition et l'action de l'enseignant comme des apprenants sont alors différentes pour chaque scène (*ibid*).

Un autre geste de l'atmosphère se situe au niveau de la présence de l'humour dans la classe, via notamment les plaisanteries de l'enseignant.

3. Humour dans la classe

L'humour a un réel impact sur les personnes. On regarde tous des comédies, des humoristes, des vidéos amusantes pour se détendre. Pour se sentir bien, finalement. Par contre, son emploi peut avoir un impact très varié sur les individus et les groupes, mais il reste un élément influençant fortement le climat d'un groupe.

Cette influence serait réciproque. En effet, les individus d'une classe de langue utiliseraient l'humour dans la salle, dans des activités ou de manière spontanée, dans le cas où l'enseignant aurait mis en place une « communauté de confiance » au sein du groupe, ce qui implique alors le fait d'établir tout d'abord un climat de confiance (Rémon, 2013). Par son attitude au sein de la classe, l'enseignant joue un rôle principal quant à la création de cette confiance au sein de la classe. Il doit savoir user de bienveillance, de même qu'un certain « tact pédagogique » (*ibid*).

Pour ce faire, l'enseignant doit garder en mémoire quatre suggestions citées par l'auteur (Arnold, cité par Rémon, 2013 : 82) :

- Respecter chaque personne dans la classe
- Permettre un temps où les apprenants peuvent s'exprimer et partager leur vécu, leurs ressentis
- Inciter à la coopération
- Corriger les erreurs sans jugement ou évaluation directe

Ainsi, en prenant en compte ces différents éléments l'enseignant permettrait de mettre en place un climat de confiance qui puisse faciliter l'utilisation de l'humour en classe, et rendre la parole plus spontanée de la part des apprenants en réduisant "les anxiétés inhibitrices dans la salle de classe" (*ibid*). De même, ce dernier permettrait la construction de relations au sein du groupe (Rémon, 2013).

Ce dernier point se retrouve dans la définition même de l'atmosphère, que nous allons développer dans la partie suivante, avant d'arriver à la notion de dynamique des groupes.

Chapitre 3 – De l'atmosphère à la dynamique des groupes

1. Atmosphère et ethos

Dans les textes de Bucheton (Bucheton & Soulé, 2009 et Morel & al, 2015), l'atmosphère est associée au mot ethos comme étant "l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun." (Bucheton & Soulé, 2009 : 34). Le souci d'atmosphère cherche au "maintien non de l'ordre mais d'un climat cognitif et relationnel, d'un ethos qui autorise la singularité de la parole de l'élève dans l'espace protégé de la classe" (Morel & al, 2015 : 68). Dans ce sens, l'ethos correspond à un "espace intersubjectif", c'est-à-dire entre deux individus, permettant le dialogue des différentes personnalités de la classe, et leurs représentations, dans une trajectoire commune.

La définition d'ethos du dictionnaire indique qu'il s'agit de la "Manière d'être sociale d'un individu (vêtement, comportement) envisagée dans sa relation avec la classe sociale de l'individu et considérée comme indice de l'appartenance à cette classe."¹² L'ethos est la façon

¹² Définition du dictionnaire Larousse. En ligne, consulté le 14/05/2023 : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ethos/31434>

de se comporter, de s'habiller, d'être face au monde d'une personne, alors représentatifs de son lien avec sa classe sociale, et avec une culture. C'est l'image que l'on renvoie de soi-même, celle que l'on souhaite afficher de manière inconsciente, que ce soit dans ce que l'on projette ou dans nos gestes et paroles (comportements).

Ainsi, instaurer un climat de confiance correspond aussi à une rencontre avec d'autres individus dans la manière qu'ils ont de voir le monde, et se confronter aux représentations qu'ils projettent. C'est construire alors ensemble une communauté, une culture commune. Cela passe par le sentiment de faire partie du groupe, de partager des caractéristiques communes avec la classe et d'en prendre conscience, en le mettant en évidence.

On remarque que l'idée de créer un sentiment d'appartenance au groupe, ou encore de « communauté » (Rémon, 2013) que ce soit grâce à l'humour, ou par un climat de classe bienveillant, reste un des objectifs de l'enseignant avec sa classe. Ce vocabulaire se rattache à la dynamique des groupes, notion qui nous vient de la psychosociologie (Poymiro & Vannereau, 2021).

2. La classe comme groupe

La dynamique des groupes vise à étudier les fonctionnements des différents groupes existants dans la société et les inter-influences sur les individus en faisant partie. Au fur et à mesure d'études en psychologie et en sociologie, différentes classifications ont été mises au point afin de permettre de catégoriser les groupes dans la société, chacune ayant comme point de départ un aspect différent du groupe (Vannereau, 2020).

Une classification proposée se base sur une description plus générale des groupes et les interactions entre ces membres. Dans celle-ci, le groupe comme classe serait alors un groupe *primaire* ou *restreint*, car elle comprend : “de trois à vingt membres, « face à face » des membres, poursuite de buts, réseau de liens affectifs, interdépendance, rôles différenciés, émergence de normes, cultures groupales (croyances, rites) et présence d'interactions avec son environnement.” (Poymiro & Vannereau, 2021). Prenons comme exemple les classes du Celin. Elles sont constituées de moins de 20 personnes, dans l'objectif général d'apprendre une langue. Les participants construisent des liens ensemble, partagent une culture commune, échangent leurs idées et s'influencent les uns les autres, car ils sont en contacts régulièrement pendant un semestre. On peut alors affirmer qu'il s'agit bien d'un groupe dit *restreint*.

Comme dit auparavant, d'autres classifications permettent d'apporter des précisions sur des points variés afin de définir la classe comme un groupe social. Dans l'objectif de résumer celles-ci, je présente un tableau ci-dessous les décrivant (*ibid*).

Catégories du groupe classe	Descriptions
Groupe restreint ou primaire	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre restreint de participants - Relations et interactions entre tous - Objectifs communs - Création d'une culture, croyances communes
Groupe social formel	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation formelle - Psychologie : sous-groupes informels selon affinités au sein de ce même groupe
Groupe fermé	<ul style="list-style-type: none"> - Les mêmes personnes reviennent et constituent le groupe
Groupe d'appartenance	<ul style="list-style-type: none"> - Groupe imposé par l'institution organisatrice

Tableau présentant les différentes catégories du groupe classe, Camille Bonneton (2023)

Pour le dernier point, il s'agit bien d'un groupe d'appartenance et non d'un groupe de référence, groupe dont la personne va partager les opinions, idées avec les autres membres, même si les deux groupes peuvent se confondre parfois (Vannereau, 2020). Au Celin c'est souvent le cas, sachant que nombre de ces membres sont étudiants à l'université de l'UFPR ou ont un contact, plus ou moins lointain, avec cet environnement universitaire, ce qui peut faciliter aussi la création du groupe de la classe.

De même, au sein des groupes, il existe des phénomènes liés aux émotions, à l'affect, qui vont avoir un certain impact sur le groupe et permettront de créer ou non des liens plus ou moins forts entre les personnes (Vannereau, 2020).

3. Une prise en compte des émotions dans une classe : les effets sur le climat et les apprentissages

Dans une classe les émotions influencent le climat (Rémon, 2013 : 79). En effet, elles touchent l'individu et le groupe, la confiance, la motivation, le climat dans le groupe, les attitudes. En particulier, Arnold (2006) précise qu'elles s'appliquent au :

Désir de communiquer avec une personne concrète, confiance en soi, motivation interpersonnelle, motivation groupale, confiance dans ses possibilités en langue cible, attitudes intergroupales, climat intergroupal et personnalité. (Arnold cité par Rémon, *ibid*).

Mettre en place un climat de confiance, ou autrement dit instaurer un sentiment de sécurité général, c'est avant tout prendre en compte les émotions circulant dans la classe.

Dans son article sur l'humour et l'apprentissage des langues, Rémon (2013) renforce l'importance de la prise en compte des émotions circulant au sein de la classe. En effet, les émotions que nous éprouvons influencent notre comportement. Dans une classe, elles conditionnent l'état de l'atmosphère à un instant donné. Ainsi, Freinet décrit la classe comme une « communauté de sentiments éminemment utiles à l'atmosphère de la classe » (cité par Poymiro & Vannereau, 2021 : 71). Une bonne gestion des émotions circulant dans la classe favoriserait alors un climat de classe positif et par là-même l'apprentissage des participants au cours. De fait, pour chaque individu, ce processus d'apprentissage passe au travers d'un filtre des émotions ou « filtre affectif » (Rémon, 2013 : 79). L'état émotionnel de chacun a donc un impact direct sur sa manière de s'investir dans le cours et, alors, sur son apprentissage de la langue.

La mise en place d'un sentiment commun au groupe, d'un esprit de groupe, se fait par le partage de croyances, de rituels. Redl (1942) s'intéresse plus en profondeur aux émotions au sein d'un groupe. Il analyse la source d'une émotion ou d'un comportement partagé à un moment par le groupe (cité par Vannereau, 2020). Or, cette source serait une personne du groupe, nommée par Redl, la « personne centrale » (*ibid*), ou leader du groupe. Le climat de classe dépend aussi des tentatives par certains apprenants d'en prendre le contrôle, le *leadership*, ayant des effets cognitifs non négligeables (Bucheton, 2009 : 35).

Alors, le sentiment de confiance au sein du groupe, que ce soit entre les apprenants ou avec l'enseignant, dépendrait de nombreux facteurs, mis en lumière par les études de la dynamique des groupes, d'où l'importance d'avoir quelques notions dans ce domaine lorsque l'on parle de climat de classe.

4. Climats de groupes et enseignant

Rappelons-le, la mise en place du groupe et du climat est en grande partie de la responsabilité de l'enseignant, et ce, dès le premier jour du cours.

Lorsque Freire parle de climat de laissez-faire, autoritaire ou de confiance, il catégorise trois enseignants : le professeur autoritaire, étant toujours dans le contrôle, l'éducateur

démocratique ou progressiste et le professeur licencié qui ne met pas de limites (1997 : 59), nous renvoyant directement aux études de Lewin, quant aux styles d'enseignements ou de leadership et au climat du groupe y découlant.

Ce dernier est en accord avec Freire car il décrit trois styles de leadership correspondants : le style autoritaire, où l'enseignant contrôle tout, le style de laissez-faire où à l'inverse, il n'y a aucun contrôle, ou le style démocratique, où l'enseignant et les apprenants sont acteurs au sein du groupe, et décident ensemble (Vannereau, 2020). Dans les deux premiers cas, cela engendre dans la classe un climat négatif, avec notamment de l'agressivité au sein du groupe, et se faisant ressentir même sur l'apprentissage. Au contraire, dans le troisième cas, les apprenants se sentent responsables de leurs apprentissages et s'investissent au sein du groupe, créant un climat positif dans la classe (*ibid*). En effet en permettant le dialogue entre l'enseignant et les apprenants, cela ne servirait pas seulement l'acte d'enseigner en soi mais serait aussi "formateur d'un climat ouvert et libre dans l'ambiance de la classe."¹³ (Freire, 1997 : 59).

De nombreuses pédagogies s'intéressant au groupe, essayant d'instaurer un climat démocratique en classe ont été mises en place depuis lors.

La pédagogie de Freinet, ou celle de Montessori, l'approche centrée sur la personne (Vannereau, 2020), etc. Ces pédagogies priorisent l'élève, l'individu, tout en essayant de lui faire comprendre le rapport aux autres, le fonctionnement du groupe comme société, ou encore la coopération et les interactions entre les participants. Ainsi, les activités de coopération, mais aussi celles qui vont favoriser le mouvement, la manipulation, en étant plus ludiques, seraient créatrices d'une dynamique dans la classe et dans le groupe. Je vais m'intéresser dans la partie suivante plus particulièrement au ludique, que l'on utilise de plus en plus dans l'enseignement pour adultes.

Chapitre 4 : Le ludique dans l'enseignement

1. Qu'est-ce que l'activité ludique ?

Quand on parle de jeux, ou de ludique, on pense tout de suite à quelque chose de récréatif, dédié aux enfants, aux classes des plus petits. Or, les jeux et les activités ludiques en

¹³ Traduit du portugais : "formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe".

général, sont un excellent moyen d'apprentissage dans un groupe, d'où leur utilisation de plus en plus fréquente dans les cours de langue. Celles-ci non seulement motivent les apprenants mais aussi les incitent à « utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources communicatives » (J.P. Cuq, 2003 : 160 cité par Helme & all, 2014 : 65).

Nous associons au terme jeu de nombreuses et diverses significations et idées. Il n'existe pas une définition exacte de ce qu'est le jeu, hors du fait que c'est "une activité récréative et il présenterait des règles de comportement à suivre" (López, cité par Mulnet, 2019 : 12). On peut tout de même présenter six caractéristiques, décrites par Caillois, permettant de mieux situer ce qu'est le jeu (2017, cité par Mulnet, 2019 : 12-13).

En premier lieu, participer au jeu est un choix et ne doit pas se transformer en contrainte. Le deuxième point présente le fait qu'il se situe dans "un espace-temps séparé du reste" (Mulnet, 2019 : 13), les événements extérieurs au jeu n'en font pas partie. Ensuite, en troisième lieu, le résultat du jeu ne se sait qu'à la fin de la partie, apportant des surprises, des retournements de situations. De cette manière l'esprit ludique est maintenu tout au long du jeu. En quatrième lieu, le jeu n'a pas comme finalité de créer quelque chose, mais, en cinquième lieu, il doit suivre des règles définies et comprises par tous. Et, le dernier point aborde le fait que le jeu est comme une pause dans notre quotidien, il fait partie du domaine du fictif (*ibid*).

Silva décrit quatre critères qui nous permettent de mieux discerner comment se crée un jeu dans une salle de classe (2008). Il s'agit de :

- le matériel ludique, dans une classe tout peut être utilisé comme base pour un jeu. Au Celin, nous avons une salle où quelques jeux étaient disponibles, mais parfois juste un bout de papier et une trousse suffisent.

- les structures ludiques, c'est-à-dire l'ensemble des règles structurant l'activité ludique.

- le contexte ludique, l'attention particulière portée aux connaissances et contexte socioculturel de chaque individu mais aussi du collectif, du groupe.

- et l'attitude ludique, dépendant des participants pour se sentir impliqués dans le jeu.

Selon Silva l'enseignant aura à même de se préoccuper avant tout des trois premiers points car : "Faire naître la pensée du jeu, voilà la priorité de l'enseignant qui cherche à profiter du potentiel ludique" (Silva, 2008 : 19).

Maintenant que nous avons une idée plus claire de ce qu'est le jeu, intéressons-nous à son organisation dans une salle de classe.

2. Organisation du jeu

Silva nous le présente clairement, préparer un jeu dans un but pédagogique exige du temps et de l'énergie pour qu'il fasse partie intégrante du cours. On observe trois temps dans la mise en place d'un jeu pour la salle de classe : il y a un avant, un pendant et un après le jeu (Silva, 2008).

Tout d'abord, avant même de le présenter dans le cours, l'enseignant devra déterminer si le jeu est adéquat pour son public d'apprenants, et pourquoi l'apporter en classe. Ainsi, il pourra faire une liste de jeux selon ces critères. Puis, il est important d'identifier les objectifs des jeux choisis et ce qu'ils priorisent avant de décider du moment du jeu dans le cours et du rôle de l'enseignant. Par exemple on situera un jeu au début du cours pour introduire la séance, mais si l'on veut réutiliser les différentes structures vues en cours (grammaticale, de vocabulaire, etc) alors il viendra plutôt vers la fin de la séance (Mulnet, 2019 : 36). Et c'est là que vient le moment de préparation pour la classe : l'organisation des groupes, les placements et déplacements, le matériel (*ibid*). Pour résumer cette première étape, Helme & all (2014 : 66-67) proposent quatre questions pour l'enseignant pouvant servir de guide dans le choix du jeu, qui sont :

- 1- Quel est l'objectif du jeu ?
- 2- Combien ai-je d'apprenants dans ce groupe ?
- 3- Quel est leur niveau et leur personnalité ?
- 4- De combien de temps je dispose ?
- 5- De quel espace je dispose ?
- 6- Est-ce que je joue ?

Et bien sûr de les tester avant de les amener en classe.

Mettre en place un jeu, c'est aussi prendre en compte l'état des élèves, quel type d'activité serait à même d'être plus favorable à ce moment-là de leur journée (Silva, 2008). Par exemple, dans mes cours lors du premier semestre (4 heures) j'essayais toujours de mettre en place un jeu à la fin des séances permettant aux apprenants de revoir le contenu du cours tout en changeant la dynamique (jeux d'équipes, pour bouger, etc).

En ayant connaissance de tout ça alors l'enseignant présentera le jeu, ses règles mais aussi les objectifs du professeur lui-même envers ce jeu, tout ceci pensé en amont et, enfin vient la constitution des équipes. Puis, tout au long du jeu, l'enseignant devra rester attentif au bon déroulé et aux points sur lesquels revenir.

Après le jeu, Silva (2008) souligne qu'il est important de laisser les apprenants s'exprimer sur leurs ressentis, puis de revenir sur ce qui a été appris pendant le jeu. Pour finir, la participation des apprenants au rangement du jeu reste aussi importante, les impliquant ainsi dans la démarche de la vie du groupe. Enfin, l'enseignant pourra réfléchir à ce qu'il pourrait améliorer et/ ou adapter de l'activité.

On remarque que le jeu dans la classe nécessite toute une préparation de la part de l'enseignant, ayant en vue des objectifs définis et clairs. Mais qu'est-ce que peut apporter le jeu dans un cours de langues ?

3- Avantages et difficultés des activités ludiques en classe

Comme l'indique Silva, le jeu est peu mentionné dans le CECRL¹⁴, juste sous la forme d'une liste de différentes activités ludiques possibles à faire dans la partie 4.3 intitulée « Tâches communicatives et finalités » et sous-partie « Utilisation ludique de la langue ». Pourtant il a de nombreux et différents avantages selon le type de jeu présenté.

En effet, ce dernier permettrait de développer des compétences dans des domaines variés : la motricité, le fait d'utiliser son corps, le social et l'affectif, la relation à soi et aux autres, le contrôle de ses émotions, et tout ce qui touche au cognitif, aux capacités intellectuelles et d'organisation des idées. (Silva, 2008 : 25).

Dans une classe, on distingue par exemple les activités ludiques dont le but est de « briser la glace ». Celles-ci favorisent la création d'une ambiance plus détendue ou moins monotone, et incitent le contact et la découverte des autres membres du groupe (Helme & all, 2014 : 65). De cette manière, l'activité ludique participe à la création d'un sentiment de groupe ou autrement dit d'une dynamique de groupe, car elle est un moyen d'inclure les différentes personnalités du groupe dans le groupe de la classe, tout en changeant les types de relations préétablies entre enseignant et apprenants et modifiant leur rôle respectif dans la classe (Silva, 2008 : 27). Ceci encouragerait notamment la prise de parole des apprenants, et leur redonnerait une certaine liberté et autonomie.

De même, avec le jeu il n'y a nul besoin d'apporter en classe une situation extérieure faussement réelle car : « jouer fait vivre la langue en action et en relation : le jeu est une pratique sociale et constitue en lui-même une action authentique facilement transposable en classe »

¹⁴ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001. En ligne, consulté le 05/06/2023 : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

(Silva, 2008 : 27). Pour illustrer cette citation, Paulo Freire dans son livre *Medo e ousadia* (1986), nous raconte une expérience avec le jeu et la transmission de connaissances, d'informations. Un ami espagnol à lui, en Russie, voulait maintenir informés les travailleurs des actualités de ce temps de l'Espagne. Or, ces derniers ne venaient jamais aux cours qu'il avait mis en place. Pour détourner ce problème, il eut l'idée de transmettre ces informations sous forme de discussion, pendant des réunions autour de jeux de carte auxquels ces travailleurs avaient l'habitude de jouer. À travers le jeu et la discussion, cette personne faisait passer des informations politiques aux travailleurs, le jeu étant donc le moyen d'enseigner car il s'intégrait au quotidien de ces travailleurs.

Par cet exemple, Freire montre l'importance de prendre en compte le contexte des apprenants et de partir de celui-ci pour penser à son cours, mais aussi il rejoint l'idée de H. Silva quand elle parle du rôle de médiateur que permet le jeu. Elle indique que :

“chez les apprenants un changement de focalisation, par le déplacement de l'attention des contenus énoncés dans le programme et des habitudes scolaires figées vers l'enjeu ludique, il permet parfois de lever des blocages conscients ou inconscients. L'enjeu pédagogique est toujours présent, mais il passe par la médiation du jeu. L'acte effectué peut d'ailleurs être le même, mais la pensée par rapport à l'acte diffère et les résultats en seront transformés” (2008 : 26).

De cette façon, le jeu implique les apprenants de manière plus personnelle. Il est alors un apport de motivation personnelle, l'avantage principal du jeu selon Helme & all (2014 : 65). Il est donc vecteur d'émotions, et notamment de motivation, en plus de favoriser la participation de tous. S'il est bien conduit, il permettrait d'apporter un climat de classe positif.

Or, pour y parvenir l'attitude ludique des apprenants, mentionnée au début du chapitre, est nécessaire. Il doit régner dans le groupe une atmosphère ludique, un climat positif, un respect et une bienveillance entre les apprenants (Silva, 2008 : 77). Dans son ouvrage, Silva nous propose un répertoire de différentes techniques de tirage au sort des équipes pour instiguer cette atmosphère ludique dans la classe avant le jeu. Dans l'idée de garder un climat positif, gérer la compétition et la tricherie dans le groupe font aussi partie des préoccupations de l'enseignant quand il a recours aux jeux en classe.

En plus de ce dernier point, des inquiétudes de la part de l'enseignant ou de l'apprenant, peuvent s'ajouter. Concernant l'enseignant lui-même, l'activité ludique pourrait dérouter sa propre gestion de classe (conditions inhabituelles, incertitude, le temps, etc). D'un autre côté, certains apprenants ne seraient pas à leur aise en se sentant trop exposés. Enfin il y a la question de l'utilisation du matériel inhabituel des jeux, ou d'une mauvaise préparation préalable.

C'est donc un apprentissage, et du temps nécessaire, pour l'enseignant qui veut utiliser et profiter des avantages certains qu'offre l'apport du jeu en classe. Nous avons vu que malgré ces différentes difficultés résumées ci-dessus, les activités ludiques en général peuvent amener de la motivation dans le groupe, une plus grande participation, créer des liens dans le groupe, en plus de permettre la révision de contenus ou l'introduction d'un thème. Elles sont sources d'apprentissages transversaux et explorent d'autres compétences des élèves.

Parmi la diversité des types d'activités ludiques, on retrouve des jeux coopératifs visant un but commun (De Grandmont citée par Mulnet, 2019 : 15), incitant à l'action conjointe au sein du groupe et favorisant alors une réelle dynamique interne de groupe. Dans la partie suivante, nous allons présenter ce que regroupent les notions d'apprentissage coopératif à différencier de l'apprentissage collaboratif.

Chapitre 5 : inciter au travail collectif en classe

Au fur et à mesure de mes recherches, j'ai pu remarquer que des activités en groupe, poussant au travail collectif, avaient de nombreux avantages dont celui de participer à un climat de classe positif. En classe, les activités en groupe impliquent la présence de deux à cinq personnes pour la réalisation d'une tâche, d'un exercice, nécessitant alors de faire, réfléchir ensemble. Nous allons premièrement apporter quelques définitions.

1. La coopération et la collaboration : deux notions distinctes dans la pédagogie

Ces deux notions ont en commun le collectif, le groupe, l'ensemble qui œuvre pour un même but et va dans la même direction, privilégiant plus d'autonomie de la part des apprenants (Manoïlov, 2019 : 4). Elles se différencient lorsque l'on s'intéresse de plus près au développement théorique de ces notions.

L'apprentissage par la coopération ou nommé aussi de *A Coop* par A. Baudrit, serait plus guidé, attribuant, pour le succès de l'activité, un rôle défini à chaque membre du groupe. Voici les principes de base de la coopération (Baudrit, 2007) :

- L'enseignant peut intervenir.
- Il aide à fixer les apprentissages.
- Il permet une approche sur la manière dont fonctionnent les organisations de groupe.
- Chacun joue un rôle prédéterminé dans le groupe.

- Interdépendance : les actions de chacun ont des répercussions sur le bon déroulé de l'activité et sa finalité.
- Hétérogénéité des groupes : faire travailler un ensemble des personnes de cultures, niveaux, genres, âges différents.

Alors que l'apprentissage par la collaboration ou *A Coll*, est basé sur "l'échange entre égaux", "dont les statuts sont équivalents" (Baudrit, 2007 : 117) dans un même objectif. Contrairement au coopératif, il est caractérisé par :

- Une totale autonomie des participants dans l'activité, pas de contrôle de l'enseignant dans l'avancée de l'activité.
- Il permet de progresser dans son apprentissage.
- Pas ou peu de réflexions sur le fonctionnement des groupes.
- Pas d'organisation dans le groupe.
- Le focus est sur l'échange entre les membres du groupe pour "créer des savoirs ensembles" (Damon cité par Baudrit, 2007 : 124).
- Les membres du groupe doivent se sentir égaux et ont une même place dans le groupe.

On confond souvent coopération, collaboration, or la mise en lumière de leurs principes respectifs nous permet de mieux les situer l'une par rapport à l'autre. Ces différences dans la base même de leur organisation, et leurs objectifs, sont dues notamment aux théories qui ont données naissance à ses formes d'apprentissage.

2. Rapide historique

En effet, les bases sur lesquelles elles se fondent, partent de théories différentes.

D'un côté l'apprentissage coopératif découle de théories venant de la dynamique des groupes de Lewin ou encore Dewey puis, par la suite de la psychologie sociale américaine. C'est tout d'abord M. Deutsch qui s'intéressera aux relations entre des personnes et spécifiquement au sein de la coopération ou de la compétition, dont découle la théorie d'interdépendance sociale qui inspirera D.W. Johnson & R.T. Johnson. R.E. Slavin a aussi pris part aux recherches menant à l'*A Coop*, montrant les bienfaits que peuvent amener l'usage de la coopération et de la compétition ensemble, opposées aux études de Sherif & al qui insiste sur les effets négatifs de la compétition en comparaison à la coopération, laquelle serait plus à même de créer des bonnes relations entre tous les membres au sein des groupes (Baudrit, 2007 : 118-119). Ainsi Slavin décrit quatre principes à la base de la coopération : le plus important

la motivation, la théorie de l'interdépendance sociale ou la cohésion sociale, les théories développées par Vygotski, chaque personne ayant des compétences différentes, et des théories sociocognitives sur la mémorisation et l'apprentissage des connaissances (Manoïlov, 2019 : 4).

D'un autre côté, on retrouve les bases de l'apprentissage collaboratif dans diverses sources. D'une part cet apprentissage pourrait découler de la psychologie de Piaget en partant des idées de décentration et de "choc des idées" (Baudrit, 2007 : 119) par l'échange et la confrontation avec les autres. A. Baudrit (2007 : 120) indique aussi qu'il viendrait de la psychologie soviétique de Vygotski avec l'idée de co-construction des savoirs, retrouvée dans la psychiatrie américaine de Sullivan et Youniss amenant la question d'une nécessité du sentiment d'égalité entre les membres des groupes.

Les théories de Vygotski sont citées par Slavin comme base à l'un des principes de l'apprentissage coopératif et, d'un autre côté, par Baudrit, sources des principes de l'apprentissage collaboratif. Vygotski, par ses recherches sur l'apprentissage et le développement des enfants, a élaboré la théorie du socioconstructivisme, selon lequel l'apprentissage est culturel et se fait alors par le contact avec les autres, par la socialisation. Ainsi, on retrouve l'idée du faire ensemble, du contact avec l'autre dans un but d'apprendre ensemble, base des travaux collectifs. D'un côté, dans une collaboration, il s'agit de réfléchir et de construire des savoirs ensemble pour répondre à un problème et, d'un autre, lors d'une coopération, l'idée est que chaque personne apporte des compétences différentes et complémentaires pour la réalisation d'une tâche dans un apprentissage coopératif.

Ce résumé historique permet de mieux nous rendre compte d'où viennent les différences de ces apprentissages selon les idéologies qui les ont construits mais aussi dans le but d'avoir un regard plus critique, avant de vouloir apporter l'un ou l'autre dans un cours.

3. Mettre en place un travail collectif en cours

Avant l'apport de ce type d'activités, certaines conditions doivent être réunies. Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a publié un article où il décrit notamment les conditions préalables au travail collectif, incluant dans ce terme collaboration et coopération (2019).

Ainsi, celui-ci met en lumière trois points : en premier lieu, la question du climat de classe reste importante. Pour cela, cet article le confirme à nouveau, l'enseignant a le premier rôle : de par les valeurs qu'il défend, et par sa relation avec les élèves, ses encouragements à la participation, il permet de créer un climat de classe positif. De plus, cela passe aussi par l'acquisition de

compétences individuelles dans les domaines des savoir-faire et savoir-être “tels que s’écouter, se respecter et respecter autrui, accepter l’alternance des tours de parole, etc.” (éduscol, 2019 : 2) et, enfin, par une prise de conscience de la part des apprenants que “travailler ensemble passe par l’utilisation de moyens linguistiques spécifiques” (*ibid*).

D’autres points concernent le travail de préparation de l’enseignant, qui, à partir des apprenants, de leurs besoins, leurs savoirs, ou ici leur niveau d’autonomie, saura adapter ses activités et la progression des différentes activités collaboratives organisées. De même, il doit penser à la nécessité d’impliquer tous les apprenants dans les travaux collectifs et à la manière de créer les groupes (par les élèves, par l’enseignant, mixte, etc) (éduscol, 2019 : 3-4). Ici, on ne fait pas la différence entre la collaboration ou la coopération, pourtant en fonction des objectifs établis pour la classe, l’un ou l’autre sera plus adapté (Baudrit, 2007). En effet, l’apprentissage coopératif est plus encadrant où chacun a un rôle fixé, où l’enseignant peut intervenir et sert à fixer des apprentissages, il permet donc moins d’autonomie. Au contraire, dans un apprentissage collaboratif, les participants sont en autonomie complète et l’on cherche “le développement de l’esprit critique, du raisonnement ou de l’exercice du jugement” (Manoïlov, 2019 : 6).

Ainsi, toujours sur une idée de progression, Manoïlov propose de placer ces deux apprentissages sur un continuum où d’un côté, on retrouve des activités de coopération plus structurées et contrôlantes, pour apprendre dans un premier temps le travail de groupe, et d’un autre des activités plus collaboratives, laissant plus de liberté aux apprenants (*ibid*). Le niveau des apprenants dans la langue est à prendre en compte dans le choix des activités. Moi-même ayant à la charge le niveau básico 1 et 2 au Celin (A1), les activités devaient guider les apprenants dans la tâche. Il aurait été autrement plus compliqué de leur demander de résoudre un problème en toute autonomie dans une langue qu’ils commencent à apprendre.

Ensuite, après ces étapes nécessaires de planification, les bienfaits de ces types d’activités au sein du cours même, seraient plus efficaces avec la mise en place d’une phase de préparation ou de planning avant l’activité, puis, après l’activité, d’une discussion autour des moyens, des savoirs employés pour réaliser l’activité, ou ceux à acquérir (*ibid*). Comme pour la mise en place d’activités ludiques en cours, on a ici un schéma d’organisation très similaire avec : l’étape la plus importante et longue celle de la préparation avant le cours, ensuite, pendant le cours, trois phases – avant, pendant et après - l’activité. Bien sûr, comme pour une activité ludique, l’enseignant pourra réfléchir ensuite à améliorer l’activité ou adapter la prochaine selon l’avancée des apprenants.

De même que pour la préparation de jeu, cela inclut un temps de préparation non négligeable pour l'enseignant. En plus du travailler ensemble, de l'autonomie, quels seraient les autres avantages de tels types d'apprentissages en cours ?

4. Bénéfices et inconvénients

Plusieurs aspects sont mis en avant dans ce que développent les activités collectives. Par exemple, elles nous apprennent à être responsable et à s'organiser pour effectuer la tâche dans un espace et un temps voulu. Or, ce ne sont pas seulement des apprentissages personnels, mais appris avec les autres, grâce à tous, ou encore en échangeant, en se confrontant aux idées des autres. En plus de favoriser plus d'autonomie, on remarque bien que ces activités peuvent apporter beaucoup plus, autour des idées d'altérité, de solidarité, d'esprit critique (éduscol, 2019). De plus, elles permettent notamment de mettre en place un climat de classe favorable à l'apprentissage, autrement dit un climat de confiance au sein de la classe (*ibid*).

En parlant de coopération et de collaboration, selon A. Baudrit : "Toutes deux ont l'avantage de rassembler, de réunir pour travailler ensemble, ceci afin d'œuvrer dans le sens de réalisations collectives. Toutes deux privilégient les interactions, les relations entre pairs dans les groupes." (2007 : 126). De plus, l'apprentissage coopératif permettrait de motiver les élèves à apprendre car il a un effet sur la cohésion, l'autonomie, la confiance en soi (Ehrman & Dörnyei cités par Manoïlov, 2019). Cependant, ce dernier peut amener aussi à reproduire un système de hiérarchie, dû à la diversité qu'il revendique pour la création des groupes générant des "problèmes relatifs à l'égalité des statuts" (Baudrit, 2007 : 126).

Des inconvénients peuvent apparaître alors dans la mise en place de ces apprentissages. Dans un apprentissage collaboratif, on n'observera pas un effet négatif possible de hiérarchie car toutes les personnes doivent avoir une impression d'égalité les unes par rapport aux autres. Par contre, cela peut avoir une incidence sur l'implication de chacun qui peut être différente, d'où l'importance que tous se sentent concernés dans l'élaboration de la tâche. De plus, il est possible que les personnes du groupe se perdent ou ne soient pas concentrées sur l'objectif final que A. Baudrit appelle un "risque d'émiettement" (2007 : 127) car l'autonomie de chacun y est mise en avant. Au contraire, ce risque n'existe pas dans un apprentissage coopératif car chacun a un rôle attribué dès le départ, par contre ce dernier point présente un "risque de spécialisation" (Baudrit, 2007 : 127). En effet, dans ce cas-là, une personne ne se concentre que sur une tâche, d'où ici l'importance d'organiser des changements de rôle.

Ainsi, pour que de tels apprentissages bénéficient à chacun et au groupe, l'enseignant devra faire attention au moindre détail de l'activité et rester vigilant en accompagnant chaque groupe dans son avancement. Un autre point de vigilance est celui de la culture, ou des cultures des apprenants, par exemple la compétition ou la coopération peut être valorisée ou non dans la culture de l'apprenant, pouvant entraîner un manque de compréhension (Baudrit, 2007 : 128). Au Brésil, l'enseignement universitaire privilégie les discussions orales et le travail en groupes, facilitant la mise en place d'activités collectives, quant à l'aspect compétitif il est présent dans la société. Alors, malgré cet aspect culturel auquel il faut prêter attention, on peut remarquer que la coopération incite à la découverte de l'autre, de sa culture, de ses différences.

La question de la culture et de la rencontre de la diversité des cultures au sein de la classe est un aspect qui semble important. Au Brésil, le pédagogue brésilien Paulo Freire a beaucoup parlé des cultures qui font le Brésil et, insiste notamment sur la richesse des cultures populaires. Depuis lors, des personnes de divers domaines ont apporté leurs contributions amenant à la démarche dite interculturelle. Nous allons donc décrypter ces approches dans la partie suivante.

Chapitre 6 : De la culture à l'interculturel dans les cours

Depuis plusieurs années, on essaye d'inclure les cultures dans les cours et l'échange entre les cultures. Dans les cours de langue la dimension culturelle apparaît comme un des objectifs de l'enseignant car connaître une langue, c'est aussi connaître sa culture. Avec les études récentes sur l'interculturel, sa culture devient à la fois la culture de l'autre et la sienne, faisant référence ici à la création d'une identité culturelle. Je vais clarifier ces différents termes afin de mieux réfléchir à la mise en place d'une démarche interculturelle en cours.

1. Définitions : cultures, identité culturelle, interculturel

“Je fais de la culture. Je fais ceci.”¹⁵ (Freire, 1997 : 21). Voilà ce qu'une femme a dit dans les années 60 à Recife, au Brésil. C'était lors des *Cercles de Culture*¹⁶, cours d'alphabétisation et d'éducation populaires alors mis en place par P. Freire. Par cette simple phrase, cette femme témoigne de sa compréhension de ce mot culture en l'associant à un geste

¹⁵ Traduit du portugais : “Faço cultura. Faço isto.”

¹⁶ Círculos de Cultura.

du quotidien, au résultat du travail manuel d'un potier (*ibid.*) et à l'importance de ce geste qui paraît banal.

Le mot culture fait donc référence à beaucoup de concepts et est présent partout dans notre quotidien, nos gestes. Tout au long de nombreuses études, sa définition a pris plus d'ampleur ou est employée différemment selon son usage. Tylor regroupe culture et civilisation, les définissant comme un système incluant des concepts abstraits variés qui permettent de lier l'individu à la société, avec l'apprentissage que chacun construit de ces concepts (Paraquett, 2010 : 138). En relation avec ce dernier point, Malinowsky (1961) décrit les ponts intrinsèques qui unissent une culture et son enseignement/ apprentissage au langage. En effet, pour lui il s'agit de :

“un vaste appareil de conditionnement qui, par la formation, la transmission des compétences, l'enseignement des normes et le développement des goûts, unit éducation et nature et produit des êtres dont le comportement ne peut être déterminé par la seule étude de l'anatomie et de la physiologie. [...] Cela est rendu possible par le langage.” (cité par Virasolvit, 2013 : 66-67).

Paraquett souligne aussi la nécessité d'agrandir cette réflexion en utilisant le mot au pluriel, les cultures, pour inclure la diversité des cultures existantes et présentes dans le monde, dans chaque pays, dans chaque ville, ou, plus précisément “dans le même contexte social”¹⁷ (Paraquett, 2010 : 139).

Nos pensées, nos faits et gestes, tout est façonné selon notre “culture native” (Virasolvit, 2013 : 67). Malgré cela, le sentiment de faire partie d'une culture a besoin d'être alimenté car il aide à mieux nous définir.

Entrelé à ce vaste terme *cultures*, on retrouve donc la notion d'identité culturelle. Hall définit l'identité culturelle comme la manière qu'a un individu de se sentir appartenir à un groupe culturel ou non (Paraquett, 2010 : 143). De plus, Paraquett indique qu'il est important de construire et de renforcer cette identité culturelle propre, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'être en contact avec une autre langue et culture, permettant un échange entre la culture de la langue apprise et la nôtre. En effet “nous formons (ou construisons) notre identité seulement dans le dialogue avec d'autres personnes et d'autres cultures.”¹⁸ (Paraquett, 2010 : 144). Ceci rend possible des réflexions plus critiques, afin de modifier le regard de l'élève sur lui-même et le monde (Foucault, cité par Scheyerl & al., 2014 : 149).

¹⁷ Traduit du portugais : “no mesmo contexto social”

¹⁸ Traduit du portugais : “apenas formamos (ou construímos) nossa identidade no diálogo com outras pessoas e outras culturas.”

Incluant le mot culture et tout ce qu'il comporte, de nombreux autres termes plus spécifiques à certaines caractéristiques existent. Par exemple on retrouve les mots multiculturel, pluriculturel, transculturel et interculturel. Pour Paraquett et Scheyerl, l'interculturalité est l'interaction active entre des personnes de cultures différentes dans un même espace, au contraire des autres termes, dans lesquels il n'existe pas cette interaction ou "interrelation active"¹⁹ (Paraquett, 2010 : 144) réciproque d'une culture à une autre (*ibid.* ; Scheyerl & al., 2014).

En France, une approche interculturelle a germé avec les migrations d'après-guerres du 20e siècle nécessitant alors d'inclure à l'école des personnes venant de cultures différentes (Virasolvit, 2013 : 67). Selon Abdallah-Preteceille (1986), cette démarche se focalise non seulement sur le contenu de l'apprentissage mais notamment sur l'apprenant : sa façon d'acquérir ce contenu, et aussi sa propre personne (cité par Virasolvit, 2013 : 67).

2. Une compétence communicative interculturelle

Ces dernières années l'enseignement des langues suit une approche communicative, où l'on priorise l'apprentissage de la langue avec l'objectif principal de communiquer. Pour cela, il fut défini la compétence communicative qui fait référence à la "capacité d'utiliser les énoncés de la langue dans des situations concrètes de communication."²⁰ (Travaglia, cité par Freitas & Santoro, 2023 : 7). Cette compétence englobe plusieurs sous-catégories : linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique, pragmatique et, la plus récente l'interculturelle. La compétence communicative interculturelle est la capacité de prendre conscience et de renforcer sa propre identité/culture en apprenant la culture de la langue enseignée, car "la langue n'est pas seulement un véhicule qui se fait le médiateur de la culture, mais est aussi vecteur de construction de l'identité."²¹ (Pereira de Oliveira).

Dans la première édition du CECRL²² (Conseil de l'Europe, 2001) on retrouve cette notion parmi les compétences générales, sous la description d'une "Prise de conscience interculturelle" incluant notamment la compréhension de la présence d'une pluralité de cultures, la reconnaissance de l'influence des stéréotypes dans la société mais aussi avec les

¹⁹ Traduit du portugais : "interrelação ativa"

²⁰ Traduit du portugais : "capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação."

²¹ Traduit du portugais : "a língua não é só um veículo que media a cultura, mas também é um vetor de construção da identidade."

²² Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. 2001. En ligne, consulté le 05/06/2023 : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

“Aptitudes et savoir-faire interculturels” concernant plus le fait d’être capable d’effectuer des liens, des relations entre les cultures. La nouvelle version du CECRL²³ renforce encore plus le besoin d’une approche interculturelle en cours de langue avec notamment l’ajout des compétences pluriculturelles/plurilingues, en langue des signes, mais aussi pour la médiation et l’interaction en ligne.

Précisons que le CECRL adopte les principes d’une perspective actionnelle, qui découle de l’approche communicative, mais va plus loin dans le sens où il met l’accent sur l’importance de l’apprenant comme acteur de son apprentissage.

Le Celin adopte une perspective interculturelle dans son enseignement, qu’il définit alors comme “l’élargissement des connaissances du monde, la réflexion de chaque individu sur la relation entre langue, culture et identité et une meilleure connaissance de soi-même.”²⁴ et dans cette idée propose des temps de découvertes culturelles pour les étudiants étrangers, des rencontres et échanges à travers des groupes de tandem et revendique la transmission des cultures par la variabilité des cours de langue proposés.

3. Cinq principes de l’apprentissage interculturel pour une mise en place d’un cours interculturel

Le premier principe pour un apprentissage interculturel, selon Liddicoat & al, est justement “la construction active de sa propre connaissance du monde” (2003), c’est l’apprenant lui-même qui participe à la construction de ses connaissances de la langue.

Ces auteurs décrivent ainsi quatre autres principes.

Le deuxième prend en compte la nécessité d’apprendre en construisant des connections, en faisant des liens, comme par exemple la femme à Recife associant le potier à la notion de culture.

Puis, le principe suivant porte sur l’importance d’une interaction sociale, interaction avec l’autre langue/ culture et la nôtre, avec les découvertes apportées et interaction sociale car l’on interagit avec les membres qui nous entourent, on construit le savoir ensemble.

²³ Site du conseil de l’Europe, consulté le 05/06/2023 : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

²⁴ Traduit du portugais : “a ampliação de conhecimento de mundo, a reflexão de cada indivíduo sobre a relação entre língua, cultura e identidade e um melhor conhecimento de si mesmo.”

En ligne, consulté le 23/08/2023 : <https://celin.ufpr.br/historia-do-celin/>

En quatrième, les auteurs nous renvoient à la nécessité de réflexion, que ce soit afin de comprendre des situations de communications de différentes cultures. Ceci inclut donc de porter un regard critique sur le monde et sur nous-même.

Et enfin, le dernier et cinquième principe d'un apprentissage interculturel porte sur la responsabilité des apprenants face au défi interculturel, d'être conscient de la diversité des langues et des cultures, de les respecter et de nos actes lors d'interactions avec d'autres cultures/langues.

Les auteurs décrivent les rôles que doivent avoir l'apprenant comme l'enseignant pour chaque principe (Liddicoat & al, 2003). L'enseignant a donc aussi un rôle important à jouer dans l'apprentissage interculturel, certains points sont à éviter, comme par exemple les grands discours, ou à prioriser. "L'approche interculturelle [...] suggère une approche des cultures basée sur la compréhension plutôt que sur la description" (Abdallah-Preteille, cité par Virasolvit, 2013 : 75). On l'a remarqué, un premier point très important est l'attention à la compréhension. Mais il ne s'agit pas que de cela. En effet, l'interculturel en cours inclut entre autres de :

- Comprendre l'autre et se comprendre soi,
- Comprendre le monde qui nous entoure dans toute sa complexité,
- D'analyser les nombreuses et variables interactions entre les cultures,
- Créer des liens, apercevoir les différences mais aussi les ressemblances,
- Apprendre l'empathie (*ibid*).

L'enseignant doit donc rechercher à mettre en place de telles réflexions dans un cours. Virasolvit nous propose trois façons de le pratiquer en cours (2013 : 79).

Tout d'abord, à partir de l'analyse des réactions des apprenants face à la visualisation de scènes du quotidien, ceux-ci seraient amenés à comprendre leur démarche, et leurs réactions dans un objectif d'auto-critique. De même, un travail sur les représentations sociales à partir de ce qui est présent tous les jours, du quotidien et de leurs expériences peut être bénéfique dans la déconstruction et la critique face aux stéréotypes.

Une troisième option est celle de favoriser des projets concrets, des tâches à réaliser par les apprenants en groupe, de manière collective. En effet, "Agir en commun au service d'un objectif commun vers un but à atteindre permet de mettre à l'épreuve perceptions, attentes, attitudes, comportements réciproques." (Virasolvit, 2013 : 79). De plus, l'auteur ajoute que

cela permettrait de développer une “culture commune fondée sur l’action conjointe” (*ibid* : 80) au sein de la classe entre l’enseignant et le groupe des apprenants.

Des activités dans une démarche interculturelles ne sont alors pas seulement des exposés sur la langue-culture cible mais au contraire invitent les apprenants à parler de soi et à échanger. Dans les activités que j’ai pu créer pour le Celin, la première activité en est un bon exemple, nous allons pouvoir vérifier ses effets dans la partie suivante.

Les théories exposées vont m’aider à comprendre comment mettre en place un climat de confiance dans le groupe avec l’aide de différentes activités partant d’apprentissages interculturel, collectif et/ ou ludique. Dans la partie suivante le contexte de l’étude et la méthodologie utilisée seront présentés.

Partie 3 : Analyse

Chapitre 1 : Analyse des interactions - L'enseignant : atmosphère, gestes et postures

1. Gestes d'atmosphère de l'enseignant

L'enseignant a une présence importante dans un cours. Par ses paroles, mais aussi ses gestes et son attitude, il projette ses valeurs et influence le groupe d'apprenants. Il est en charge de créer un climat, une atmosphère favorable aux apprentissages dans le cours. Freire (1997) décrit trois types d'enseignant et trois types de climat différents, qui correspondent l'un à l'autre, d'où l'influence de l'enseignant sur le climat.

Le climat de classe est mis en place par l'enseignant, en effet il se rapporte à une des préoccupations de l'enseignant parmi cinq différentes (Bucheton & Soulé, 2009). Il s'agit du souci d'atmosphère. Bucheton & Soulé (2009) nous renseignent sur les gestes de l'enseignant spécifiques à ce dernier. À travers l'analyse de certaines interactions observées pendant le cours nous allons mieux analyser ces gestes.

Lors des discussions l'enseignante guidait la discussion et pouvait encourager les apprenants à participer. Elles se déroulaient ou en français ou en portugais, leur laissant le choix.

Dans le groupe 1, pendant l'interaction suivante, j'invite une apprenante à donner son avis sur l'activité, et à approfondir son point de vue, cette apprenante n'étant pas une des plus bavardes à s'exprimer face au groupe :

P euh M + peut-être ↑

M un point positif + c'EST que est une activité différent et EST bon pour apprendre (prononciation de toutes les lettres du mot en majuscule)

Pr très bien, merci ++ ça t'a aidé pour apprendre ↑ ouai + ouai tu penses ↑ euh autres choses ↑ des points négatifs↑

M je n'écris pas

Pr tu n'as pas écrit plus de choses + merci M + B peut-être ↑

On remarque que cette dernière n'ayant pas écrit plus, ne semble pas vouloir plus participer à l'interaction. Je valide sa réponse de manière positive, et je la remercie pour sa participation sans toutefois corriger cette dernière sur sa prononciation car le but premier de la discussion n'est pas linguistique. Je propose alors à une autre apprenante de participer, de cette manière

je protège la face de la première apprenante devant la classe. Ici, l'enseignante a donc un rôle de gestion de la face des apprenants, mais aussi d'elle-même face à la classe.

On observe dans ces échanges que c'est l'enseignant qui donne la parole aux apprenants, qui guide les interactions dans la classe, mais ne cherche pas à imposer la parole afin d'éviter toute gêne dans l'exposition face aux autres.

À la suite de cet échange la discussion prend une autre tournure. Une apprenante semble en difficulté sur un point grammatical, dont on venait d'apprendre les règles. Le moment est alors dédié à un petit rappel sur ce point-là, avec la participation d'autres apprenants.

B oui + c'est bon ++ je me sentais... + je me senti... + eu me senti.

Pr sentir + du verbe sentir

B je suis senti

Pr hein hein + je me suis sentie

B je me suis senti

Pr je me suis sentie + IE comme tu es une femme (prononcé lentement, en écrivant au tableau)

L ah não ! é isso ainda ! o verbo também muda se você for mulher ! ²⁵

Pr c'est le participe passé ! le participe passé avec le verbe être + ok ↑

G vous vous êtes sentis + é a mesma frase só que com outra concordância²⁶

Pr exactement !

On remarque une parenthèse dans le thème de l'interaction, car il semblait nécessaire pour l'apprenante de revenir sur un point du cours.

Dans une première partie, j'aide un peu l'apprenante et insiste peu à peu sur le sujet. La progression conversationnelle est donc lente car l'apprenante propose une réponse, puis répète ma correction. Or, elle n'est pas la seule à ne pas avoir compris, puisque qu'un autre apprenant, n'ayant pas tout compris, intervient alors en portugais lorsque j'évoque un point important et un dernier souhaite alors expliquer la règle.

Mais la parenthèse thématique ne s'arrête pas là. Par la suite, ces deux apprenants continuent en comparant avec l'anglais ou le portugais, leur langue maternelle, afin d'avoir une référence connue. J'interviens alors pour rétablir l'interaction sur le thème principal, l'apprenante interrogée n'ayant pas encore pu s'exprimer :

Pr bon alors, on écoute Aline ↑ merci les gars ! vas-y Aline

²⁵ Réponse traduite du portugais : "ah non ! Encore ça ! Le verbe aussi change si tu es une femme !"

²⁶ Réponse traduite du portugais : "c'est la même phrase juste avec un autre accord"

B je me suis sentie animée + heureuse

Pr heureuse + contente + ok ↑ ça va ↑ d'autres choses ↑

On remarque la présence de mots de remerciement à la fin de cette intervention, de même qu'une validation avec "exactement" lorsqu'un apprenant énonce une bonne réponse. Par ces gestes, l'enseignant félicite les apprenants en les valorisant d'une certaine manière.

L'enseignant peut choisir de laisser d'autres apprenants participer aux échanges si le but est d'apporter un éclaircissement, de coopérer. En effet, inciter à la coopération, de même que corriger les erreurs sans jugement ou évaluation directe, seraient à même de créer un climat favorable aux prises de parole (Rémon, 2013 : 82). Cependant, parfois il est nécessaire de recadrer l'échange. Or l'enjeu est à nouveau d'encourager les apprenants dans leurs initiatives.

Nous observons que l'apprenante à la base de ces changements thématiques des interactions avait demandé implicitement une aide de ma part. Mais la correction de l'enseignante n'est pas, dans tous les cas, bienvenue. Savoir reconnaître ces moments fait aussi partie des préoccupations de l'enseignant dans l'installation d'un climat positif.

Dans le groupe 2, nous observons moins de demandes de corrections de la part des apprenants. Cependant je reste au centre de l'interaction dans le sens où c'est moi, l'enseignante, qui distribue les tours de parole. Ci-dessous, j'incite les apprenants à parler après une activité, les garçons du groupe ne s'étant alors pas encore exprimés :

Pr ah très bien + merci Karin + autre chose les garçons ↑ Lucas ↑ personne ne veut (rires) + les garçons sont timides

Je clos la parole donnée à l'apprenante avec un remerciement et sollicite un autre apprenant, mais sous le ton de la plaisanterie par ce commentaire "les garçons sont timides". Connaissant déjà les personnes du groupe, je m'autorise à me moquer de manière bienveillante, pour les faire réagir.

Inciter les apprenants à participer tout en utilisant la plaisanterie pour fluidifier les discussions et les rendre plus naturelles, mais aussi, savoir ne pas exposer l'apprenant devant la classe en évitant de le mettre mal à l'aise, de même inciter à la coopération mais pouvoir recadrer les apprenants, savoir quand et comment corriger les apprenants, les féliciter et les encourager ; tous ces gestes que nous observons dans ces interactions participent au souci d'atmosphère dans l'idée de mettre en place un climat de confiance. Bucheton & Soulé précisent que : "Les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention, le souci de la gestion de

la face de l'élève lors de l'évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes en sont l'ordinaire." (2009 : 35), ils permettent de réguler l'atmosphère.

Or, en parlant de plaisanterie, d'humour, ce dernier est un indicateur d'un climat positif en classe. En effet, l'utilisation de l'humour, s'il est bienveillant, que ce soit par l'enseignant ou les apprenants, témoigne d'un sentiment de confort au sein de la classe par la création d'une "communauté de confiance" (Rémon, 2013).

2. L'humour dans les interactions en classe - présence et conditions

Nous allons observer dans chaque groupe la présence de l'humour ou des conditions favorables à le développer dans le cours.

Dans le groupe de l'après-midi (groupe 1), observons la séquence suivante portant sur les activités apportées au cours par l'enseignante :

B un point positif c'est amusant et une critique faire ces activités plus souvent

Pr (rires) merci + c'est une critique sympathique

B parce que je n'aime pas ce livre

Pr ah (rires) je comprends + des fois moi aussi

En effet, l'apprenante se plaint du livre didactique que l'on utilisait en cours, et apprécie alors particulièrement d'autres matériels que j'ai pu amener. Dans cet échange, on remarque le jugement positif de la critique dite "sympathique" de ma part en tant qu'enseignante. Ensuite je confirme cette critique, en la partageant avec l'apprenante.

On observe un certain tact, une bienveillance de la part de l'enseignante envers les apprenants, par l'évitement de jugements négatifs. Cette bienveillance est présente aussi entre les apprenants, au sein du groupe.

Dans ce groupe-ci, une remarque d'un apprenant est humoristique dans le sens où on sent une certaine moquerie à destination de l'enseignante. Ce dernier était à l'aise dans le groupe, et s'autorisait d'utiliser l'humour. Après une remarque sur l'impératif, cet apprenant a réagi :

L allez allez allez !

Pr allez c'est bon ! (avec humour)

R j'ai découvert que dans le livre il y a beaucoup d'impératif ! Écoutez identifiez repérez classez + tout dans le livre c'est en impératif

Pr donc vous êtes en contact avec le livre + vous êtes en contact tout le temps avec l'impératif ! c'est bon ! pas besoin d'apprendre !

L'apprenant répète alors mes propres mots pendant le cours afin de donner un exemple d'impératif. Il se moque en m'imitant, utilisant l'ironie.

De même, après l'observation d'un autre apprenant de la présence importante de l'impératif dans le livre, c'est à mon tour de me moquer sympathiquement de mes apprenants.

La bienveillance est présente au sein du groupe, et l'enseignant doit la privilégier dans ces rapports aux apprenants. L'influence de ce dernier est importante sur le groupe. De plus, le climat de confiance se ressent aussi par le fait que certains apprenants se sentent libres de réagir aux réponses des autres sans mon intervention directe fluidifiant alors les interactions, et par l'utilisation d'une certaine ironie me concernant de la part d'un apprenant.

Groupe 2

Dès la première discussion autour des activités, l'humour apparaît dans ce groupe. Une apprenante, déjà présente pendant le premier semestre, l'utilise pour noter une différence avec les autres. Elle parle de sa différence d'âge et ajoute que "ce sont mes enfants" :

Pr ok + legal + merci en tous cas !

N eu achei que não tínhamos afinidade nenhuma + eu descobri que eles são tão jovens...²⁷

GC (rires)

N são meus filhos...²⁸

Pr mais c'est vrai ! verdade

En se considérant avec humour comme la mère des apprenants du groupe, cette apprenante montre une certaine affection éprouvée envers les participants au groupe. Une deuxième apprenante réagit alors à ce commentaire toujours dans le même esprit en déclarant "je ne peux pas être ta fille" :

K eu não posso ser sua filha não

GC (rires)

Ces questions sur l'âge peuvent être à l'origine de conflits, or là, c'est avec humour et bienveillance que ces apprenantes évoquent leur différence d'âge comparé aux autres, témoignant alors des liens avec le groupe. L'humour peut aussi permettre d'évoquer des sujets complexes tout en se protégeant.

²⁷ Traduction du portugais "je pensais que nous n'avions aucune affinité + j'ai découvert qu'ils sont si jeunes..."

²⁸ Traduction du portugais : "ils sont mes enfants..."

Pendant la dernière discussion, un apprenant qui est très à l'aise dans le groupe, utilise l'humour concernant la prononciation du mot Celin :

L eu acho que o CelIN acho que é tipo...²⁹ (IN prononcé en français)

Pr Celin

L deixa eu falar ! eu tou me sentido ! não tenho nem um ano de francês para poder falar desse jeito !³⁰

GC (rires)

Il prononce alors ce mot avec le [ɛ̃] nasal typique du français. Après la troisième fois qu'il le dit de cette manière, je décide de corriger sa prononciation. Sa réaction est directe, mais, avec humour, il explique qu'en même pas un an de français, il arrive à prononcer ce mot "à la française", faisant rire alors toute la classe. Son humour porte sur son apprentissage de la langue.

Les apprenants utilisent l'humour de manière spontanée pendant les discussions, pour parler du groupe, d'eux-mêmes. Certains semblent à l'aise d'intervenir sur différents sujets, ou après une remarque que j'aurai faite.

Ainsi, nous observons la présence de l'humour de la part de plusieurs apprenants dans les deux groupes témoignant d'un climat de confiance (Rémon, 2013). Pour le mettre en place, l'enseignant doit rester bienveillant dans ces interactions avec les apprenants. Il cherche à favoriser un espace de dialogue entre les différentes personnalités du groupe. Cependant, nous pouvons noter que les membres du deuxième groupe ont, tous dans l'ensemble, utilisé l'humour contrairement au premier groupe, ceci pouvant être dû aussi aux personnalités composant chaque groupe, et peut témoigner d'une différence quant à la création d'une dynamique de groupe.

En plus de l'humour, nous avons abordé les gestes de position de placements et déplacements des apprenants et de l'enseignant. Lors de la discussion après la première activité, une remarque en particulier d'un apprenant se réfère à ces gestes-là et son influence sur le groupe qu'il a trouvé alors "plus léger après l'activité". Cette activité était originale pour un cours de langue car nous devions nous disposer en cercle, et nous nous déplaçons. De plus, j'avais décidé d'y participer aussi, m'incluant alors dans la classe.

²⁹ Réponse traduite du portugais : "je pense que le Celin c'est genre..."

³⁰ Traduction du portugais : "laisse-moi parler ! je me sens super bien ! je n'ai même fait un an de français pour pouvoir parler de cette façon !"

“Profe, achei até legal essa atividade. Não sei se foi coincidência ou não mas achei que a turma tipo mais leve depois da atividade, até a configuração da sala mesmo. Tipo antes a gente estava num canto, agora está mais para aca então tipo”³¹

Puis il ajoute : “Achei que teve uma comunicação mais da turma assim sabe. Eu acho que isso é muito bom para aula de linguas, as pessoas ... para falar e tudo mais, para se soltar, para falar as coisas que viveram. Acho muito bom que tem uma intimidade maior com seus colegas sabe.”³²

Cet apprenant témoigne d’une sensation de plus de proximité avec ses collègues mais aussi plus d’aise dans la classe par leur disposition. En effet, il a remarqué que les apprenants se sont rapprochés spatialement entre eux et avec l’enseignante (plus proches du tableau). Selon lui l’activité a favorisé plus de communication entre les participants au cours apportant alors une plus grande intimité.

Ainsi, cette activité ludique en cercle a eu un effet positif sur le groupe et le climat général de la classe, en favorisant d’autres types d’interactions. Elle a permis à cet apprenant d’observer et réfléchir quant au phénomène de rapprochement spatial et personnel. Nous observons donc une influence réciproque entre la confiance présente dans la classe et le placement des différents membres du groupe (Poymiro & Vannereau).

Or, chaque activité invitait les apprenants à se positionner différemment, parfois en équipe, parfois en petits groupes ou en groupe classe. Différentes scènes se mettaient alors en place, apportant chacune une atmosphère différente, changeant aussi grâce à un jeu de postures de l’enseignante (Bucheton & Soulé, 2009).

3. Activités collectives et postures de l’enseignant

Voici un résumé des activités présentées dans le tableau ci-dessous :

Activité	Catégorie	Modalités de travail	Objectifs principaux
1	Activité ludique type “brise-glace”	en groupe classe, en cercle	Connaître mieux ses camarades de classe en découvrant les différences et similitudes partagées.
2	Coopérative	en petits groupes de 3 ou 4	Coopérer dans le but de découvrir les habitudes de travail d’autres pays.

³¹ Traduction du portugais : “Prof, j’ai trouvé cette activité cool. Je ne sais pas si c’était une coïncidence ou pas mais j’ai trouvé la classe plus légère après l’activité, même jusqu’à la configuration de la salle. En fait avant on était d’un côté, maintenant on est par là alors”

³² Traduction du portugais : “J’ai trouvé qu’il y a eu plus de communication de la classe. Je pense que c’est très bien pour un cours de langues, les personnes... pour parler et tout le reste, pour se lâcher, pour parler des choses qu’on a vécu. Je pense que c’est très bien parce qu’il y a une plus grande intimité avec les collègues.”

3-a	Construction collective	en groupe classe,	Raconter une histoire à partir d'une BD tous ensembles, guidé par l'enseignante.
3-b	Jeu compétitif (coopération)	en équipe	S'entraîner au passé composé et développer l'esprit d'équipes.
4-a	Jeu de devinettes	individuel puis en groupe classe	S'entraîner à la description physique par le jeu.
4-b	Coopérative	en petits groupes de 2 ou 3	Créer un personnage coloré à deux et le décrire, décrire sa vie.
5	Coopérative	individuel puis en groupes de 4	Réfléchir sur le semestre, et organiser ses idées de manière collective.

Tableau résumant les activités apportées en cours, Camille Bonneton (2023)

On remarque que toutes ces activités, ludiques, coopératives ou les deux, se déroulent, pour la majeure partie du temps, en groupes. En groupe classe, toute la salle participant alors à l'activité, en deux équipes, en petits groupes de deux, trois ou quatre apprenants, ces activités favorisent un travail collectif et une dynamique différente. Parfois, elles incitent au mouvement de l'apprenant, parfois à l'imagination et la créativité, ou encore à la compétitivité.

J'ai choisi de désigner les activités en petits-groupes ou équipes comme étant coopératives pour différentes raisons. Premièrement parce qu'il s'agissait d'activités avec différentes étapes que l'enseignante donnait à faire aux apprenants, l'autonomie des apprenants n'étant donc pas totale. De plus, même si les apprenants pouvaient se sentir égaux après plusieurs cours, le groupe restait hétérogène concernant l'âge, le groupe social. Cependant, je les laissais prendre certaines décisions, ne leur imposait pas de rôle déterminé. Sur un continuum d'activités collectives (Manoïlov, 2019), ces activités s'approchaient donc plus de la coopération que de la collaboration selon les critères de Baudrit (2007).

Malgré ces nuances, pour ces activités-là l'autonomie des apprenants y est privilégiée car l'enseignant les laisse faire ensemble, même s'il peut intervenir afin d'aider. Il adopte alors une posture de lâcher-prise. La confiance règne, l'atmosphère pouvant parfois être ludique lorsqu'il s'agit de jeux, favorisant aussi une posture ludique de la part des apprenants.

L'enseignant change de postures continuellement (Morel & al, 2015) pour s'adapter à la situation présente. On peut alors supposer que ces activités comprenaient une variabilité de postures des participants. Par exemple au début de chaque activité ou lorsque l'enseignant souhaite aider un groupe, il adopte alors une posture d'accompagnement. En effet, en début d'activité l'enseignant guide alors les apprenants, leur explique les consignes et vérifie leur compréhension. Les apprenants sont à la réflexion, à la recherche d'information, et l'enseignant les accompagne dans ces réflexions. L'atmosphère est alors détendue, collaborative.

Ainsi, changer de postures et utiliser une variété de postures en classe est indispensable pour l'enseignant, et il permet aussi aux apprenants de varier ses propres postures d'apprentissage. L'atmosphère change aussi en fonction des postures, apportant alors plus de dynamisme au cours. Un nouvel enseignant aura tendance à garder seulement deux types de postures : de contrôle et d'enseignement, souvent arrivé trop vite, ce qui nuira à la participation active des apprenants dans leurs apprentissages (Morel & al, 2015). Or, les diverses activités coopératives et/ ou ludiques mises en place invitent à plus d'autonomie, de réflexion pour les apprenants car l'enseignant est dans le lâcher-prise.

Cependant, pour une analyse précise des postures utilisées lors des cours, et de l'atmosphère ressentie, l'enregistrement ou, encore mieux le fait de filmer le déroulé des activités, aurait permis de mieux monter leurs effets sur le climat de la classe. Néanmoins, pour compléter cette analyse d'un climat de confiance, un questionnaire nous en dira plus sur les avis des apprenants.

Chapitre 2 : Analyse du questionnaire – Évolution du climat

1. Évolution du climat de classe

Dans le but d'évaluer une évolution du climat de classe pendant le semestre, les schémas ci-dessous permettent, dans un premier temps, d'observer une réelle avancée concernant le bien-être de chacun dans la classe.

Chaque diagramme présente le degré de bien-être ou confiance (de 0 à 5) de l'apprenant au sein de la classe, au début du semestre pour le premier, et à la fin pour le deuxième pour les deux groupes. Ces diagrammes résultent d'auto-évaluations réalisées par les apprenants.

Evalua o seu nível de confiança/ bem-estar no grupo da classe no começo do curso (se você se sentia incluído, conseguia participar, até ajudar outras pessoas).

10 réponses

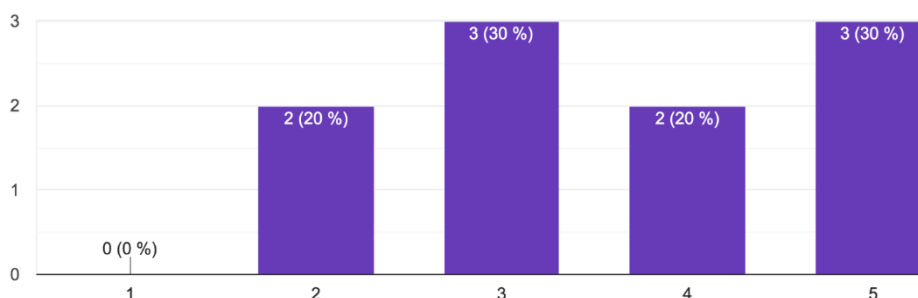


Figure 1 : Diagramme représentant la confiance des apprenants dans la classe au début du cours

Evalua o seu nível de confiança/ bem-estar no grupo da classe no final do curso.

10 réponsas

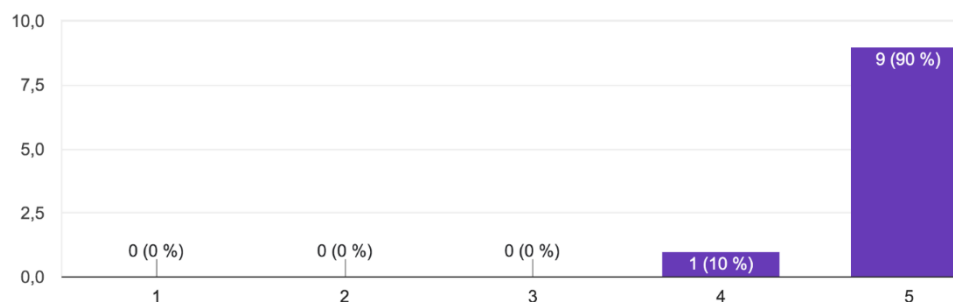


Figure 2 : Diagramme représentant la confiance des apprenants dans la classe à la fin du cours

On observe une réelle différence entre les deux diagrammes. Sur le premier diagramme, les résultats sont très étalés : la moitié des apprenants ne se sentent pas à leur place dans la classe, pas en confiance, avec deux votes à 2 et trois à 3, alors que les cinq autres apprenants se sentent bien au sein de la classe. Le deuxième diagramme présente une évolution positive du bien-être dans la classe car tous les apprenants ont noté à 5 et un à 4 le degré de confiance. Ainsi, pour certains il n'y a pas eu de réels changements sur ce point-là mais, pourtant, la moitié des participants a senti une amélioration de leur présence dans le groupe.

Ces résultats différents peuvent s'expliquer par le fait qu'une majorité d'apprenants se connaissaient déjà du semestre précédent ayant participé au cours du básico 1, et quelques apprenants étaient nouveaux, ceci pouvant donc influencer fortement sur le sentiment de confiance et de bien-être au sein du groupe.

Afin de mieux illustrer ces résultats et de nous rendre compte des changements différents pour les deux groupes, nous allons à présent analyser la réponse des apprenants à ces questions :

- Comment te sentais-tu au début du semestre ?
- Comment te sentais-tu à la fin du semestre ?
- As-tu senti un changement dans l'ambiance du groupe pendant le semestre ?

Groupe 1 - básico 2 :

Dans ce groupe, trois apprenants sont à leur aise dans la classe (4/5 et 5/5). Ceux-ci ont déjà participé au Celin au semestre précédent et sont familiarisés avec le fonctionnement et les personnes continuant le cours, ce que confirme un apprenant avec cette réponse :

Como você se sentia no grupo no começo do semestre ? *

Por já conhecer a maioria da turma, não senti nada de negativo 33

Figure 3 : Réponse d'un apprenant du groupe 1

Ainsi, par le fait qu'il connaisse déjà le groupe, il s'est donc senti en confiance dès le début du semestre, et de même n'a pas perçu de changement particulier dans l'ambiance du groupe au long du semestre.

Toutefois, trois apprenants n'ont pas le même ressenti. Parmi ceux-ci, deux viennent d'arriver au Celin, il semble donc normal qu'ils ne soient pas à leur aise au début du semestre car ils ne connaissent pas encore la classe, ni l'enseignante.

Dans la citation suivante, une apprenante nous montre qu'elle ne se sent pas tout à fait à sa place avec cette phrase "Étrange de revenir étudier." :

Como você se sentia no grupo no começo do semestre ? *

Estranho voltar a estudar.

Figure 4 : Réponse de l'apprenante A du G1

Mais à la fin du semestre, sa réponse change :

Como você se sentia no grupo no final do semestre ?

Muito integrada. 34

Figure 5 : Réponse de l'apprenante A du G1

Ce changement elle le ressent aussi dans une évolution positive de l'ambiance du groupe qui devient plus unis :

Você sentiu uma mudança no ambiente do grupo durante o semestre ? Explica.

O grupo foi ficando cada vez mais coeso. 35

Figure 6 : Réponse de l'apprenante A du Groupe 1

L'autre nouvel étudiant parle d'un sentiment de honte, et il précise que celui-ci a par la suite changé :

³³ Réponse traduite du portugais : "Du fait que je connaissais déjà la majorité de la classe, je n'ai rien senti de négatif."

³⁴ Réponse traduite du portugais : "Très intégrée."

³⁵ Réponse traduite du portugais : "Le groupe était de plus en plus soudé."

Como você se sentia no grupo no começo do semestre ? *

bem mas com bastante vergonha, no final isso mudou 36

Figure 7 : Réponse de l'apprenant I du G1

À la fin du semestre, il paraît être mieux au sein du groupe, et insiste sur son intégration, tout comme la première apprenante, confirmé par le fait qu'il se sente très bien dans la classe (auto-évaluation à 5/5).

Como você se sentia no grupo no final do semestre ? *

me sentia mais parte da turma e sentia que éramos todos amigos 37

Figure 8 : Réponse de l'apprenant I du G1

Ce changement pendant le semestre, il l'explique aussi de manière générale dans l'ambiance du groupe. Il décrit une évolution du groupe se sentant plus "à l'aise et décontracté" :

Você sentiu uma mudança no ambiente do grupo durante o semestre ? Explica.

percebi que mais tarde no semestre o grupo estava mais a vontade e descontraído 38

Figure 9 : Réponse de l'apprenant I du G1

Et, enfin une étudiante, pourtant déjà présente, témoigne d'une certaine timidité au début du semestre :

Como você se sentia no grupo no começo do semestre ?

No início estava mais tímida. 39

Figure 10 : Réponse de l'apprenante B du G1

Mais cette timidité a évolué en confiance dans le groupe de la classe :

Como você se sentia no grupo no final do semestre ?

Mais confiante 40

Figure 11 : Réponse de l'apprenante B du G1

³⁶ Réponse traduite du portugais : "bien mais avec pas mal de honte, à la fin cela a changé"

³⁷ Réponse traduite du portugais : "je sentais que je faisais plus partie de la classe et que nous étions tous amis"

³⁸ Réponse traduite du portugais : "j'ai perçu que plus tard dans le semestre le groupe était plus à l'aise et décontracté"

³⁹ Réponse traduite du portugais : "Au début j'étais plus timide."

⁴⁰ Réponse traduite du portugais : "Plus confiante"

De plus, comme pour ces deux autres collègues, elle-même indique une plus grande intégration dans la classe pendant le semestre :

Você sentiu uma mudança no ambiente do grupo durante o semestre ? Explica.

Sim! Ficamos mais integrados

41

Figure 12 : Réponse de l'apprenante B du G1

On note déjà une évolution positive des apprenants vers plus de confiance et d'aise au sein du groupe et un lien avec un sentiment d'intégration et le fait de connaître les personnes présentes.

Groupe 2 - básico 2 :

Ce groupe-ci comprend, parmi quatre apprenants ayant répondu au questionnaire, deux nouvelles-venues. On retrouve chez ces deux apprenantes une timidité au début du semestre, de même que chez une autre, pourtant déjà présente au semestre dernier même si le groupe est différent. Cette dernière justifie sa timidité par le fait qu'elle ne se sente pas incluse dans le groupe, et par sa différence d'âge renforçant ce sentiment :

Como você se sentia no grupo no começo do semestre ? *

Um pouco tímida, acho que porque sou mais velha que a maioria e não conhecia o grupo

42

Figure 13 : Réponse de l'apprenante K du G2

À la fin du semestre, elle se sent alors plus proche des personnes de la classe, précisant même sa tristesse que le cours se termine :

Como você se sentia no grupo no final do semestre ? *

Mais conectada com as outras pessoas, animada com as aulas e triste pelo fim do semestre e a sua partida :

43

Figure 14 : Réponse de l'apprenante K du groupe 2

De plus, de manière générale elle ressent que le groupe était plus à l'aise, plus animé, mais parfois trop pour elle, car elle indique que certains pouvaient devenir "incontrôlables" :

⁴¹ Réponse traduite du portugais : "Oui! Nous nous sommes plus intégrés"

⁴² Réponse traduite du portugais : "Un peu timide, je pense que c'est parce que je suis plus âgée que la majorité et je ne connaissais pas le groupe"

⁴³ Réponse traduite du portugais : "Plus connectée avec les autres personnes, animée avec les cours et triste pour la fin du semestre et son départ"

Você sentiu uma mudança no ambiente do grupo durante o semestre ? Explica. *

Acho que todos ficaram mais animados ou mais à vontade, do meio pro final do semestre alguns alunos pareciam meio descontrolados hahaha

44

Figure 15 : Réponse de l'apprenante K du groupe 2

Un seul apprenant, déjà présent au semestre passé, indique dès le début du semestre se sentir à l'aise dans le groupe, qu'il explique par le fait qu'il soit une personne sociable :

Como você se sentia no grupo no começo do semestre ?

Me sentia bem, eu faço amizades fácil.

45

Figure 16 : Réponse de l'apprenant L du groupe 2

En effet, pour lui "le climat de la classe a toujours été agréable" :

Você sentiu uma mudança no ambiente do grupo durante o semestre ? Explica.

Acho que não, o clima sempre foi bem agradável.

46

Figure 17 : Réponse de l'apprenant L du groupe 2

Dans les deux groupes on remarque différents ressentis. Quelques apprenants, déjà présents au semestre précédent, n'ont pas perçu de changement particulier dans l'ambiance du groupe car ils se sentaient en confiance, connaissant déjà les personnes. Cependant une majorité remarque un changement. En effet, un sentiment de timidité ou de honte semble apparaître chez plusieurs apprenants lorsqu'ils ne connaissent pas encore le groupe, et pourrait les laisser dans une certaine insécurité au sein de la classe.

Une autre apprenante fait le lien de ce changement avec le déroulé des activités :

Você sentiu uma mudança no ambiente do grupo durante o semestre ? Explica. *

Sim, a longo do semestre nos conhecemos mais e a dinâmica das atividades fluiu de uma forma mais legal

47

Figure 18 : Réponse de l'apprenante H du groupe 2

Pour elle, le fait de connaître mieux les personnes de la classe a eu une incidence sur le bon déroulement des activités.

⁴⁴ Réponse traduite du portugais : "Je pense que tout le monde s'est senti plus animé ou à l'aise, de la moitié à la fin du semestre quelques élèves paraissaient incontrôlables"

⁴⁵ Réponse traduite du portugais : "Je me sentais bien, je fais des amitiés facilement."

⁴⁶ Réponse traduite du portugais : "Je pense que non, le climat a toujours été bien agréable."

⁴⁷ Réponse traduite du portugais : "Oui, tout au long du semestre on se connaissait plus et la dynamique des activités s'écoula d'une manière plus sympa"

Ainsi, on remarque la présence chez certains, d'un sentiment de timidité ou de honte au début du semestre, dû à la méconnaissance des personnes du groupe. Or, ce sentiment évolue vers plus de confiance tout au long du semestre. Pour les deux classes, il apparaît donc important de connaître les membres du groupe afin d'établir des relations amicales entre eux, améliorant ainsi le confort de chacun dans la classe. Ils expliquent de la même manière une évolution positive de l'ambiance ou du climat de la classe, le groupe devenant alors plus "uni", "décontracté", les personnes plus "intégrées". De plus, une apprenante pointe l'influence positive de ce fait-là sur les activités dans le cours. En effet, le climat de classe, étant "un climat général cognitif et relationnel" (Poymiro & Vannereau, 2021) faisant appel à la motivation, à la concentration, à l'écoute de chacun pendant le cours est fonction des relations entre les personnes, mais aussi avec le groupe et avec le travail (Vannereau, 2020).

Après cette première partie sur le climat de la classe, nous allons nous intéresser à ce qui a le plus attiré l'attention des apprenants pendant le cours.

2. Points et découvertes positives des apprenants du semestre

Quels sont les éléments les plus positifs du cours du semestre passé pour les apprenants ? Certains apprenants semblent partager des mêmes idées, c'est pourquoi il peut être intéressant de se pencher sur cette question-là. Nous allons donc observer les réponses aux questions ci-après :

- Qu'avez-vous aimé dans le cours ? (les points positifs) Pourquoi ?
- En dehors des études sur la langue, quels points découverts pendant le semestre avez-vous trouvé importants ?

Groupe 1

Concernant les points positifs du cours, plusieurs apprenants s'accordent sur le fait que les différentes activités, et dynamiques, amenées en dehors du livre ont enrichi le cours, et permis notamment de favoriser la conversation en français. Par exemple un apprenant écrit :

O que você gostou na aula ? (pontos positivos) Porque ? *

Que a prof não seguiu o livro a risca, trouxe boas atividades e favoreceu para aprendermos a conversar em francês

48

Figure 19 : Réponse de l'apprenant L du G1

Concernant la deuxième question, ce dernier trouve notamment qu'un point important découvert pour lui a été le côté culturel et les musiques, tout comme une autre camarade de son groupe. Notamment, lors des discussions finales après l'activité 5, deux apprenants dont l'apprenant L, se souviennent en particulier d'expressions françaises vues en cours, de même qu'un apprenant se rappelle d'une musique spécifique. Une apprenante précise alors : "J'aimais beaucoup apprendre plus de la culture de France et coutumes. (...) Par exemple la musique, les plats."

Pour cette question-là, un autre apprenant fait à nouveau référence aux dynamiques différentes apportées par les activités.

Une apprenante met en avant les interactions entre l'enseignante et les apprenants qu'elle qualifie de "très bonnes" :

O que você gostou na aula ? (pontos positivos) Porque ?

Interação muito boa entre professora e alunos.

49

Figure 20 : Réponse de l'apprenante A du groupe 1

Or, en répondant à la deuxième question, elle ajoute qu'elle a beaucoup aimé apprendre car elle a trouvé que les cours étaient "décontractés".

Fora do estudo da língua, que pontos descobertos no semestre você achou importantes ?

As aulas foram bem descontraídas, é muito bom aprender assim.

50

Figure 21 : Réponse de l'apprenante A du groupe 1

Un lien se fait entre l'apprentissage et l'ambiance dans la classe. Sa parole, lors des discussions suivant l'activité 5, confirme déjà cette idée-là. Elle dit, je cite : "nous avons appris en s'amusant". Et un autre apprenant semble en accord avec cette dernière : "l'ambiance, c'est très bon pour apprendre", ce dernier parle alors d'ambiance, synonyme de climat.

⁴⁸ Traduit du portugais : "Que la prof ne suivait pas le livre à la lettre, et a amené de bonnes activités et favorisé pour que l'on apprenne à parler en français"

⁴⁹ Traduit du portugais : "Interaction très bonne entre professeur et élèves."

⁵⁰ Traduit du portugais : "Les cours étaient bien décontractés, c'est très bon d'apprendre comme ça."

Une apprenante du groupe est en accord sur ces différents points. Elle précise qu'elle apprécie notamment les activités en groupe car cela favorisait les interactions avec tous les participants au cours.

O que você gostou na aula ? (pontos positivos) Porque ? *

Exercícios e dinâmicas que fazíamos em grupo, aprendia melhor, interagíamos com todos da turma, o que ajudava bastante a respeito de ter vergonha ou não se sentir confortável em falar.

51

Figure 22 : Réponse de l'apprenante M du groupe 1

Or, cette dernière parle à nouveau d'un sentiment de honte, d'inconfort à s'exprimer dans une langue étrangère. Pour elle, le fait de connaître les membres du groupe permettrait de dépasser cette honte.

Nous observons de nombreux éléments dans ces différentes réponses. Les apprenants évoquent les activités apportées par l'enseignante et les interactions qu'elles permettaient par la connaissance du groupe, et aussi l'ambiance de la classe. De plus, un autre élément semble important : le fait de découvrir une langue mais aussi sa culture.

Groupe 2

Le groupe du soir partage les mêmes idées. De cette manière, trois apprenants mettent en avant les activités et dynamiques différentes mises en place dans le cours. Une apprenante aime particulièrement les activités en groupe qu'elle décrit comme des "moments plus décontractés et amusants".

O que você gostou na aula ? (pontos positivos) Porque ? *

Minha parte favorita foram as atividades em grupo, eram momentos mais descontraídos e divertidos.

52

Figure 23 : Réponse de l'apprenante H du groupe 2

Une camarade de classe répond aussi :

⁵¹ Traduit du portugais : "Les exercices et dynamiques que nous faisons en groupe, on apprendait mieux, on interagissait avec toute la classe, ce qui aidait concernant le fait d'avoir honte ou de ne pas se sentir confortable pour parler."

⁵² Réponse traduite du portugais : "Ma partie favorite étaient les activités en groupe, c'était des moments plus décontractés et divertissants."

O que você gostou na aula ? (pontos positivos) Porque ? *

A sua didática, tipos de exercícios e atividades diferentes. Acho que fez com que o aprendizado acontecesse de forma mais interessante

53

Figure 24 : Réponse de l'apprenante K du groupe 2

Pour elle, cela a notamment eu un impact positif sur l'apprentissage de la langue alors "plus intéressant". De plus, ici elle fait référence à l'enseignante directement en utilisant l'adjectif possessif "sua didatica" en portugais signifiant "ta didactique". Lors des discussions de l'activité 5, elle ajoute : "Eu me diverti muito nas aulas, eu aprendi bastante⁵⁴". Un autre apprenant concorde. Il a beaucoup aimé les cours qu'il a trouvé "très amusants", l'enseignante et a aussi apprécié le rythme d'apprentissage.

Pour ces deux élèves, un point important a été la découverte de la culture française et des pays francophones alors que pour une autre c'était à nouveau l'interaction avec la classe.

Nous constatons que les deux groupes mettent en avant les activités et dynamiques différentes apportées en classe par l'enseignante. Certains insistent plus sur les interactions qu'elles permettaient entre les participants aux cours, et d'autres sur les activités de groupe tout particulièrement. On peut constater que l'ensemble de ces apprenants s'accordent à dire que les activités mises en place en dehors de celles du livre auraient participé à rendre les cours plus "décontractés", "amusants". Quelques-uns pointent que cette ambiance, ce climat "décontracté", aurait alors un impact bénéfique sur leur apprentissage de la langue. Cependant, une apprenante parle déjà d'un sentiment que l'on retrouvera plus tard, celui de la honte de parler face aux autres. Or, elle explique ici, que ce sentiment négatif était alors oublié car les activités permettaient de mettre en confiance par l'échange, par la connaissance du groupe.

Ainsi, par les activités et diverses dynamiques que l'enseignant apporte au cours, mais aussi par les choix qu'il fait, les gestes effectués et les valeurs retransmises, celui-ci compose un climat favorable aux apprentissages. En effet, Freire le précise : "créer, avec les apprenants, un climat de confiance où la sécurité peut exister est absolument favorable au processus d'apprentissage." (1994 : 159).

⁵³ Réponse traduit du portugais : "Ta didactique, types d'exercices et d'activités différentes. Je pense que cela a fait en sorte que l'apprentissage se déroule d'une manière plus intéressante."

⁵⁴ Traduction des commentaires de l'apprenante : "Je me suis amusée beaucoup dans les cours, j'ai appris beaucoup."

On remarque en plus de cela, l'intérêt des apprenants pour un aspect culturel francophone apporté lors des cours, contenus que le livre n'offrait pas toujours. Nous allons par la suite nous intéresser aux activités élaborées par l'enseignante et l'avis des apprenants.

Quelles sont alors les activités plus marquantes pour ses apprenants, et celles qui les ont le plus intéressé ?

Chapitre 3 : Avis des apprenants sur les activités

1. Les préférences dans les activités

Connaître ses apprenants est important pour l'enseignant, cela passe aussi par la découverte de leurs goûts. Or, en parlant de leurs préférences, ces derniers questionnent la légitimité de certaines activités, apportent des critiques utiles pour l'enseignant.

Dans le questionnaire, une première question sonde au préalable les apprenants sur les activités qui les ont plus marquées pendant le semestre :

- En relation aux activités de groupe faites pendant le semestre en dehors du livre, quelle est l'activité que tu te rappelles le plus ? Pourquoi ?

La partie deux du questionnaire nous en apprend plus car les participants sont incités à noter chaque activité de 0 à 5. Je leur ai laissé le libre choix de répondre ou non aux questions, certains n'ayant pas participé à toutes les activités (absences). Nous pourrons, de cette façon, déterminer les préférences pour chaque groupe, de même qu'analyser leurs justifications lesquelles nous éclairerons sur différents éléments.

Les deux groupes d'apprenants se réfèrent en particulier à deux activités.

Groupe 1 :

La réponse d'un apprenant de ce groupe fait référence à ces deux activités, citée chacune par une autre apprenante du groupe qu'elles qualifient d'amusantes.

Em relação às atividades de grupo feitas durante esse semestre (não do livro), qual é a atividade que você mais lembra ? E porque ?

a atividade da mimica e a atividade que ficamos em círculo e tínhamos que trocar de lugar

55

Figure 25 : Réponse de l'apprenant I du G1

Il parle ici du jeu des mimes pour s'entraîner au participe passé (activité 3-b) et de l'activité 1, étant aussi une activité ludique mais non compétitive. Ces avis concernent alors seulement trois apprenants, un autre évoquant plutôt l'activité de la BD du passé composé (activité 3-a), et les deux autres n'ayant pas de retours sur une activité particulière.

Lorsque l'on observe de plus près les notations de ce groupe concernant chaque activité, les deux activités qui ont la meilleure note pour le plus grand nombre ne correspondent pas à celles citées au-dessus. En effet, l'activité 2 et 4-a) sont jugées très bien (5/5) par quatre personnes sur six pour la première et par quatre personnes sur cinq pour la deuxième. Ce sont deux activités très différentes : l'activité 2 est basée sur la coopération et l'autre est un jeu visant à s'entraîner à la description physique.

Au contraire la dernière activité, elle aussi coopérative mais axée sur une réflexion du parcours d'apprentissage de chacun, est la seule recevant une note de 2/2 par un apprenant. Ce dernier écrit son incompréhension face à l'utilité de cette activité et de l'activité 1, qu'il trouve "inintéressantes". Ces deux activités étaient très différentes de ce qu'on peut imaginer dans un cours de langue. De fait, elles n'avaient pas d'objectifs linguistiques spécifiques et favorisaient avant tout une réflexion personnelle et l'interaction avec le groupe, par une dynamique différente. Peut-être cela a pu déstabiliser l'apprenant, ou encore n'aimait-il pas ce type d'activité qui demandait pour la première de s'exposer aux autres, pouvant être problématique pour certains, et la suivante étant plus réflexive et manuelle. Cela peut montrer aussi un problème correspondant à l'enseignant qui n'aurait pas pris la peine de relier ces activités à la leçon, à des objectifs précis selon les besoins des apprenants. Ces gestes correspondant à un souci de tissage alors pas assez présent (Bucheton & Soulé, 2009).

Toutefois, ceci n'était pas l'avis de tous. En effet, un apprenant écrit avoir plus particulièrement apprécié les activités incitant le mouvement, ce qui était le cas de la première. Trois autres apprenantes disent avoir aimé toutes les activités car elles les ont aidés dans leurs apprentissages. Par exemple l'apprenante M écrit :

⁵⁵ Traduit du portugais : "l'activité des mimes et l'activité où nous étions en cercle et nous devons changer de place"

Porque ? Tenta justificar as suas escolhas. *

Em todas as atividades consegui aprender e memorizar o conteúdo, fazendo com que eu aprendesse mais rápido

56

Figure 26 : Réponse de l'apprenante M du groupe 1

Même si certaines partagent un même avis, chaque apprenant à ses préférences, ses goûts et a vécu les activités d'une manière différente, d'où l'intérêt pour l'enseignant de varier les activités en prenant toujours en compte les apprenants afin de cibler des objectifs (Silva, 2008).

Groupe 2

Dans le groupe 2, les réponses des apprenants font référence aux deux activités citées en premier lieu. À nouveau l'activité 1 pour deux apprenantes et pour une autre, l'activité des mimes, qu'elle nomme à juste titre de "compétition des verbes", étant pour elle très "intense".

Concernant l'activité 1 une apprenante écrit notamment :

Em relação às atividades de grupo feitas durante esse semestre (não do livro), qual é a atividade que você mais lembra ? E porque ? *

A atividade pra falar as atividades em comum e diferentes. Foi legal pra descobrir mais sobre as outras pessoas, ver como somos parecidos apesar de sermos desconhecidos e gostarmos de muitas coisas diferentes

57

Figure 27 : Réponse de l'apprenante K du G2

Elle décrit les effets positifs et réflexions qu'a pu lui apporter cette activité, ce qui lui a permis de mieux connaître les membres du groupe à travers les différences et les points communs partagés avec les personnes de la classe.

Les notations des apprenants correspondent en partie à ce que l'on remarque dans les commentaires au-dessus. L'activité 1 est la préférée du groupe car les quatre apprenants l'ont évaluée à 5/5. Ensuite, l'activité 5 de l'affiche à faire en groupe et l'activité 4-a) le jeu des devinettes, sont aussi très appréciées (2 à 5/5 et 2 à 4/4). Les apprenants disent avoir aimé globalement toutes les activités, même si l'on remarque que deux d'entre elles ont obtenu un 3/5 (activité 3 – BD, passé composé et activité 4-b) - texte des couleurs).

⁵⁶ Traduction du portugais : "Dans toutes les activités j'ai réussi à apprendre et mémoriser le contenu, faisant en sorte que j'apprenne plus vite"

⁵⁷ Réponse traduite du portugais : "L'activité pour parler des activités en commun et différentes. C'était super pour en découvrir plus sur les autres personnes, voir comment nous nous ressemblons même si nous ne nous connaissons pas et aimons beaucoup de choses différentes."

Deux commentaires nous apportent plus de précision concernant ces notations :

Porque ? Tenta justificar as suas escolhas. *

Foram atividades muito bem planejadas, durante momentos em que estávamos aprendendo coisas novas, essas atividades conseguiram nos incentivar durante esse aprendizado, não senti medo de errar

58

Figure 28 : Réponse de l'apprenante H du groupe 2

On retrouve l'idée que ces activités ont joué un rôle certain sur l'apprentissage de nouvelles connaissances. Pour cette apprenante l'organisation et le bon déroulement des activités dans la classe ont participé à un meilleur apprentissage et ont amélioré sa propre confiance en elle et face à la classe car elle précise "je n'ai pas senti de peur de me tromper".

Le deuxième commentaire apporte une certaine critique concernant la motivation du groupe en lui-même :

Porque ? Tenta justificar as suas escolhas. *

Em geral gostei de todas, as que gostei um pouco menos é porque senti o grupo meio indisposto ou sem vontade de fazer a atividade, aí fica difícil né? Mas acho elas todas interessantes para nos fazer pensar, refletir e buscar formas de entender e praticar o francês

59

Figure 29 : Réponse de l'apprenante K du groupe 2

Pour cette apprenante, ces activités étaient toutes très intéressantes car elles l'ont incité à pratiquer la langue d'autres manières. Pourtant elle a ressenti une certaine gêne lorsque le groupe d'apprenants se sentait moins enthousiasmé par l'activité. En effet, les activités étant basées sur des modalités de groupe (petits groupes ou groupes classes), et parfois coopératives où chacun doit mettre de sa bonne volonté pour que ça se déroule bien, et, malheureusement cette apprenante a senti une différence d'investissement dans son groupe ce qui a joué sur son appréciation.

Les activités qui ont le plus marqué les apprenants ne sont pas forcément les préférées : ainsi l'activité des mimes n'a pas été la mieux notée par les apprenants même si ceux-ci s'en souviennent très bien. Globalement, les deux groupes ont aimé participer à ces différentes activités stimulant l'apprentissage de nouvelles connaissances. Cependant certaines activités

⁵⁸ Réponse traduite du portugais : "L'activité pour parler des activités en commun et différentes. C'était super pour découvrir plus sur les autres personnes, voir comment nous nous ressemblons même si nous ne nous connaissons pas et aimons beaucoup de choses différentes."

⁵⁹ Traduction du portugais : "En général j'ai aimé toutes les activités, celles que j'ai un peu moins aimé c'est parce que je sentais le groupe peu disposé ou sans volonté de faire l'activité, alors ça devient difficile non ? Mais je pense que toutes étaient intéressantes pour nous faire penser, réfléchir et chercher des formes de comprendre et pratiquer les français."

n'ont pas été appréciées par tous. C'est le cas de l'activité 5, à laquelle un apprenant du groupe 1 ne trouve pas d'utilité. Dans le groupe 2 aussi un apprenant, lors des discussions en classe, dit avoir détesté cette activité par son aspect plus manuel, ayant alors plus laissé faire une collègue qui, au contraire, avait adoré : "Eu adoro fazer essas coisas da quinta serie."⁶⁰ Cet aspect-là peut dérouter les apprenants qui ne sont pas forcément habitués à faire cela dans un cours de langue à l'université. Il semble donc important de varier les types d'activités pour mettre en valeur les différentes compétences, pas seulement linguistiques, de chacun des apprenants, souvent en lien avec leurs goûts pour ces activités comme le dit bien Silva concernant les nombreuses et diverses activités ludiques existantes (2008, 31).

De plus, deux apprenantes du groupe 2 nous font remarquer deux points importants à prendre en compte pour que chacun vive l'activité au mieux, et ainsi ait un bon souvenir concernant celle-ci. Il s'agit donc pour l'enseignant de planifier et organiser au mieux l'activité, et cela passe avant tout par la définition d'objectifs en fonction des besoins des apprenants. C'est un gros travail de préparation, comme nous le décrivent dans leurs écrits les auteurs Silva (2008), Helme & all (2014) pour les activités ludiques, ou encore l'article de l'Éducation nationale et de la Jeunesse pour des activités en groupe (2019).

De même, l'enseignant prendra soin d'impliquer tous les apprenants, ou de redistribuer les rôles régulièrement, point très important concernant les activités de coopération ou de collaboration. De ce fait, selon Baudrit, un "risque d'émiettement" c'est-à-dire une inégalité quant à l'implication de tous les participants à une tâche ou un "risque de spécialisation" d'un même rôle pour un objectif donné peuvent se produire (2007 : 127) et altérer la manière d'apprécier l'activité pour les apprenants plus investis.

Pour éviter cela, il semble important d'instaurer un climat adapté au type d'activité au début de l'activité ludique (Silva, 2008), ou pour une activité collective, incluant le respect des autres et la conscience que l'activité (en groupe) repose sur la participation de tous (éduscol, 2019).

2. Critiques générales et point négatifs des activités

Dans les discussions avec les apprenants quelques éléments négatifs sont ressortis concernant plus particulièrement l'organisation des activités. Comme nous l'avons vu, l'enseignant doit y consacrer du temps, mais parfois, dans la classe tout ne se déroule pas comme prévu.

⁶⁰ Réponse traduite du portugais : "J'adore faire ses choses niveau maternelle."

Tout d'abord, sur le cours en général, nous prenons en compte deux remarques intéressantes : l'une est sur une mauvaise gestion du temps du cours pour une apprenante du groupe 1, et une autre du groupe 2 sur une trop grande flexibilité sur ce qui avait été convenu alors avec la classe. Ces éléments-là sont importants à prendre en compte et noter pour améliorer la pratique de l'enseignant.

Concernant les activités en elles-mêmes, le problème sur la question du temps est évoqué par deux fois dans les discussions du groupe 2 après deux activités (activité 3-b) mimes et activité 4-b)). Ces apprenants indiquent qu'il leur a manqué de temps pour bien s'investir dans les activités, ou approfondir la tâche en elle-même. Par exemple pour l'écriture du petit texte de l'activité 4-b), une apprenante dit : "Eu gostei bastante das atividades mas ... Eu achei que foi pouco tempo para descrever as pessoas. E eu acho que a gente tinha repertório agora de descrever do que no primeiro semestre. Mas achei que se a gente tivesse trinta segundos amais podia falar de outras coisas ..."⁶¹

Un autre point est mis en avant cette fois-ci par le groupe 1. Il s'agit d'un problème de compréhension et donc d'explication des consignes. Par exemple, concernant l'activité 1 deux apprenants ont écrit leurs avis sur des post-it (CF annexe 6) pour les discussions :

- "des réflexions : Faltou organizar um pouco o sentido que os alunos deveriam se mover"⁶²
- "j'étais encore pour comprendre la activité"

De plus, un apprenant écrit pour l'activité 4-b) que, je cite "l'explication de la mime peut-être bien améliorée", autrement dit améliorée.

L'enseignant doit donc être vigilant quant au temps accordé pour chaque activité, et à l'explicitation de la consigne entre autres, car cela peut influencer sur le vécu des apprenants de chaque activité et sur leur implication au cours en général. Ces différents points évoqués jusqu'alors font partie des préoccupations de l'enseignant décrits par Bucheton dans ses divers écrits. On retrouve donc un souci lié à une organisation temporelle, correspondant au souci de pilotage et d'étayage quand il s'agit d'accompagner les apprenants à faire et comprendre l'activité (Bucheton & Soulé, 2009).

Pour ma part, les deux groupes étaient très différents en relation au temps et il m'était donc difficile de gérer au mieux ce point-là : en effet, le groupe de l'après-midi (1) était moins

⁶¹ Traduction du portugais : "J'ai aimé assez les activités mais ... J'ai trouvé qu'il y a eu peu de temps pour décrire les personnes. Et je pense que les gens ont le répertoire maintenant pour décrire, plus qu'au premier semestre. Mais j'ai trouvé que si on avait eu trente secondes en plus, on aurait pu parler d'autres choses..."

⁶² Commentaires traduits du portugais :

"des réflexions : ça manquait d'organiser un peu le fait que les élèves devaient bouger"

dispersé que celui du soir (2), on finissait donc parfois le cours avant l'heure. Dans le groupe 2, au contraire, quelques-fois les activités finales pouvaient paraître trop rapides et dépasser sur la limite de temps du cours.

De plus, deux apprenants du groupe 2 décrivent une autre problématique relative aux activités ludiques compétitives : la tricherie. Il s'agissait de l'activité 3-b) où les apprenants en équipe devaient faire deviner des verbes au passé composé à travers des mimes. Or, les apprenants de ce groupe s'étaient particulièrement pris au jeu, et l'équipe perdante s'est sentie trompée à cause de la difficulté des verbes à deviner par l'autre équipe. En effet, je ne leur avais pas donné de consigne précise concernant les verbes à utiliser, les laissant libres dans leurs choix. Sur ce sujet, une apprenante témoigne lors des discussions à la fin de la séance : "Le point négatif, c'est la tricherie de l'autre équipe et je me senti un peu agitée." et une autre explique "L'unique point négatif était l'autre groupe a joué avec le verbe que nous ne connaissons pas." qui dit alors s'être sentie frustrée par ce fait, pourtant cela ne les a pas empêché d'apprécier l'activité.

L'attitude des apprenants était ludique et restait respectueuse, et le sentiment de tricherie éprouvée par une équipe n'a pas déteint sur l'activité, au contraire. L'enseignant n'a pas de contrôle sur la manière dont vont réagir les apprenants aux différentes activités, mais il peut faire attention à la tricherie si cela peut provoquer des conflits ou au contraire l'appuyer si cela ajoute du défi à l'activité. Cependant, pour profiter pleinement des bénéfices d'un jeu, ce dernier doit connaître le jeu auparavant (le matériel, les règles) et ses apprenants (Silva, 2008 : 19).

Ainsi l'enseignante, en grande partie, a le rôle principal dans le bon déroulé des activités (temps, organisation, consignes) et elle fait en sorte de réguler les tensions pouvant exister dans la classe (tricheries, gestion des conflits), chaque action répondant alors aux cinq préoccupations de l'enseignante, plus ou moins présentes dans le déroulé de la classe (Bucheton & Soulé, 2009).

Après un travail en amont de préparation des activités, dans la classe, trois temps sont nécessaires pour mettre en place une activité - avant, par la préparation d'un climat adapté, l'énonciation des consignes - pendant l'activité avec la gestion de questions comme les tricheries s'il s'agit de jeux - et après avec des discussions permettant aux apprenants de faire des retours des apprenants (Silva, 2008 ; Manoïlov, 2019 : 6).

Le chapitre suivant nous présente une évaluation par les apprenants de différents éléments sur ces activités. En premier lieu nous nous concentrerons sur leur avis pour les

discussions faites ensemble en cours, temps où chacun pouvait s'exprimer et notamment parler de ces ressentis.

Chapitre 4 : évaluations des activités par les apprenants – ressentis et climat de classe

1. Prise en compte des émotions en cours – les activités

Réserver un temps où les apprenants s'expriment sur leurs ressentis et leur vécu pendant le cours pourrait aider à gérer les tensions dans la classe. Mais qu'en disent les apprenants de ces moments-là ?

En réponse à la question :

“Qu'est-ce que tu penses des temps dédiés à la discussion en relation aux activités faites ?”

Les apprenants approuvent et apprécient en général ces temps-là. C'est un espace créé pour eux, un espace de dialogue qui leur permet de s'exprimer librement, comme décrit par un des apprenants du groupe 2, “des espaces que nous avons pour discuter” :

O que você achou dos tempos dedicados à discussão em relação as atividades feitas ?

Gostei do espaço que a gente tinha pra conversar. 63

Figure 30 : Réponse de l'apprenant L du groupe 2

Une autre apprenante du groupe 2 met en avant le fait qu'ils aient pu exprimer leurs émotions, leurs ressentis pendant les activités :

O que você achou dos tempos dedicados à discussão em relação as atividades feitas ?

Momentos muitos proveitosos, conseguimos falar sobre como nos sentimos durante as atividades, foi muito bom 64

Figure 31 : Réponse de l'apprenante H du groupe 2

Ce moment est apparu important pour cette apprenante. Prendre en compte les ressentis et émotions des participants au cours semble alors pertinent, car il influence les comportements, le climat de la classe et a un impact sur l'apprentissage (filtre affectif) (Rémon, 2013). C'est

⁶³ Traduction du portugais : “J'ai aimé l'espace qu'on avait pour discuter.”

⁶⁴ Traduction du portugais : “Des moments très profitables, nous arrivions à parler sur nos sentiments pendant les activités, c'était très bien”

pourquoi j’invitais mes apprenants de chaque groupe à réfléchir à leurs propres ressentis et à en parler s’ils le souhaitaient lors des discussions.

Avant d’observer les remarques des apprenants de chaque groupe, le schéma ci-dessous permet de se faire une idée sur la question :

“Comment tu te sentais avec les activités faites en groupe ?”

Les apprenants devaient alors choisir entre plusieurs émotions telles que la motivation (en bleu), le stress (en rouge), l’entrain (animé en orange), la confiance (en vert) ou l’insécurité (en violet), la joie (en rose) ou la tristesse et l’ennui, non présents, pour chaque moment de l’activité - avant celle-ci, pendant ou après - pour mieux en observer les effets.

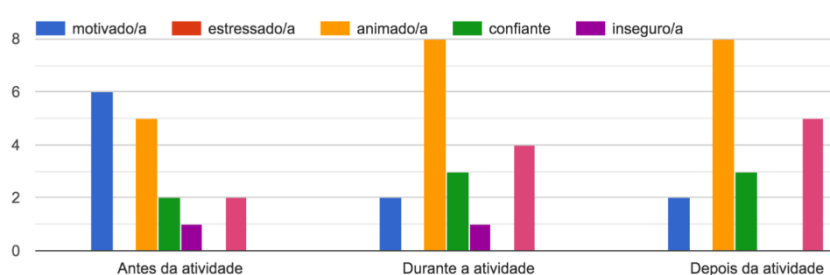


Figure 32 : Diagramme illustrant les différentes émotions ressenties par les apprenants pendant les trois temps des activités

Dans l’ensemble, sur dix apprenants, on observe une majorité d’émotions positives apportées par ses activités :

- Motivation pour l’activité, très présente avant l’activité (6 apprenants),
- Animation à réaliser l’activité, très présente dès le début et accentuée pendant et après l’activité (5 à 8 apprenants).
- Une joie et une confiance, pour certains, que peuvent procurer les activités parmi les apprenants, augmentant peu à peu - cinq apprenants disent être joyeux après le déroulé de l’activité.

De plus, une apprenante évoque le fait que ces activités lui auraient apporté motivation et confiance. Cependant, on note la présence d’un sentiment d’insécurité chez un apprenant avant l’activité, et chez un autre pendant l’activité, suivi dans les deux cas d’un sentiment de confiance. Plusieurs facteurs pourraient alors influencer ce sentiment d’insécurité, qui apparaît éphémère.

Pour compléter cette analyse, nous allons alors observer les éléments apportés par les apprenants pendant les discussions dans le cours à la question :

- Comment vous vous êtes sentis pendant l'activité ?

Nous allons nous intéresser plus spécifiquement aux discussions réalisées après les activités 1 et 3.

Groupe 1

Pour les deux activités on retrouve un sentiment général de bien-être, de joie et d'enthousiasme de la part des apprenants.

Après l'activité 1, ils présentent des ressentis positifs : "heureux et animé", "contente et très bien" et même l'un d'eux précise qu'il s'est senti "invité à participer".

Après l'activité 3, une apprenante précise : "je pense que tous les apprenants se rient avec la mime".

Cette apprenante paraît ici parler au nom de toute la classe, le rire évoquant alors un amusement général. D'autres apprenants le confirment en disant s'être senti bien, animé, s'être amusé. Elle précise aussi que "nous n'avons pas ces méthodes de travail".

La BD (activité 3-a) semble avoir marqué particulièrement un apprenant qui indique qu'il s'est senti triste de la fin de l'histoire et qu'il a trouvé les images drôles, témoignant alors de son intérêt pour cette activité.

Cependant, quelques apprenants ressentent une certaine timidité au début de l'activité 1. Une personne évoque même la honte, et un autre n'a pas aimé cette activité en elle-même précisant qu'il éprouve des difficultés avec ce type d'activités. Les commentaires écrits de leurs ressentis sur les post-it (CF annexe 6) indiquent de la timidité, de la honte pour un autre, ou un manque d'intérêt pour l'activité. La timidité exprimée dans deux commentaires (post-it jaunes, annexe 6), paraît s'être dissipée avec l'activité pour l'un ou ne pas avoir posé tant de problèmes pour l'autre car il précise que : "ça va bien".

Concernant l'activité 3, réalisée un peu après dans le semestre, aucun sentiment négatif n'est apparu dans les discussions à part la tristesse pour le contenu de l'activité.

Groupe 2

Tout comme pour le premier groupe certains apprenants évoquent de l'amusement, de l'animation. Pour l'activité 1, une apprenante dit :

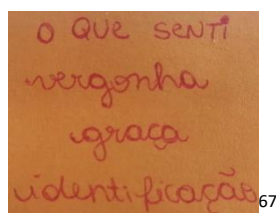
“Eu achei que a atividade foi muito divertida foi muito legal porque a gente pode falar em francês sobre os nossos hábitos e os nossos gostos sem a pressão da aula de tipo ai cara...”⁶⁵

Et, “Eu acho que isso fez que eu me senti muito alegre, e acho que essa atividade despertou a nossa créativité também.”⁶⁶

Dans ces commentaires, elle parle de différents ressentis : la joie, l’amusement. En plus de “réveiller la créativité”, elle ajoute que l’activité a instauré une ambiance différente du cours, où il n’existait plus la pression de retransmettre les informations correctes car ils parlaient alors d’eux-mêmes.

En plus de cela, on remarque que dans ce groupe une majorité d’apprenants dit se sentir plus proches les uns des autres, et semblent éprouver un sentiment de bienveillance général au sein du groupe. Les mots utilisés sur les post-it sur leurs ressentis le témoignent : “accueilli”, proximité et amitié, “affinités”, “gentillesse”, “connexion” (CF annexe 7).

On retrouve le sentiment d’amusement pour l’activité et de faire plus partie du groupe avec le mot “identification” sur ce post-it suivant. Pourtant, la honte est aussi évoquée.



Ce sentiment de honte peut être expliqué dans les discussions de différentes façons.

Premièrement le sujet porte sur un moment de l’activité spécifique, qui pouvait mettre certains apprenants mal-à-l’aise, car il s’agissait d’êtreindre la personne avec laquelle on partageait quelque chose. Alors qu’une apprenante pense que ce geste correspondait pour elle à une récompense, pour une apprenante en particulier, c’était tout l’inverse. Elle l’associait à une punition :

Pr e porque você achou difícil ↑

L porque eu tenho dificuldade com o toque ++ mas aí faz tempo assim... então estava tudo bem ... é uma coisa que tenho que mudar⁶⁸

⁶⁵ Traduction du portugais : “J’ai pensé que l’activité était très amusante, très cool parce qu’on pouvait parler en français sur nos goûts et nos habitudes sans la pression du cours”

⁶⁶ Traduction du portugais : “Je pense que cela a fait en sorte que je me sente très heureux, et je pense que cette activité a réveillé notre créativité aussi.”

⁶⁷ Traduction du portugais du commentaire de l’apprenante : “Ce que j’ai senti – honte – amusement – identification”

⁶⁸ Interaction traduite du portugais :

Ce moment de discussion lui a permis d'en parler, de s'exprimer sur cette gêne.

Deuxièmement, on retrouve le mot honte dans ces paroles :

“Eu acho tipo dar aulas de idioma é muito legal. Eu gosto muito de fazer porque é sempre divertido, porque não tem tanta opção né, é obrigado a falar e a participar das dinâmicas. E no começo a gente fica com vergonha e tudo mais, só que tudo mundo é obrigado a falar, ninguém sabe falar então.”⁶⁹

De nouveau le sujet de la honte de parler devant les autres est évoqué, mais elle semble être surpassée par l'obligation de participer et le fait que tout le monde soit dans la même situation.

À la suite de cette réponse, deux apprenants ajoutent : “É legal porque começa a desconstrair em francês, porque geralmente, é tipo eu vou falar isso agora... e ahi a dinâmica. Ninguém sabe o que as pessoas vão falar. E tem que responder em francês. Exercita essa resposta mais imediata assim.”⁷⁰

Puis : “Esse negócio que você tem que improvisar é muito legal, isso é muito bom. Querendo mais porque me força a explorar outros temas.”⁷¹

Alors le fait que tous soient obligés de parler dans la langue les aideraient à être plus à l'aise lorsqu'ils parlent la langue. La question de l'improvisation, de devoir répondre sans savoir ce que les autres vont dire, apparaît aussi nécessaire à améliorer la pratique du français incitant cet apprenant à explorer d'autres thèmes. La dynamique ludique de l'activité a donc permis aux apprenants de se sentir plus à l'aise pour parler, improviser en français.

En effet, un atout des jeux est leur capacité à détourner l'attention des apprenants sur le contenu pour se concentrer sur l'objectif ludique (Silva, 2008 : 26). Ici il était question de réutiliser le contenu des cours passés afin de parler de soi à travers le jeu. De plus, de par son fonctionnement, le jeu modifie les rôles attribués de l'enseignant d'un côté et des apprenants de l'autre favorisant la prise de parole des apprenants (*ibid* : 27).

Pour l'activité 3, une apprenante dit avoir été curieuse quant à l'histoire racontée par la BD, éveillant donc son intérêt. L'activité des mimes (3-b), étant une activité compétitive,

Pr et pourquoi tu as trouvé difficile ↑

L parce que j'ai des difficultés avec le touché ++ mais alors ça fait longtemps... donc tout allait bien... c'est une chose que je dois changer

⁶⁹ Commentaire traduit du portugais : “Je pense que donner des cours de langue c'est super. J'aime beaucoup participer parce que c'est toujours amusant, parce qu'il n'y a pas tant d'options non, on est obligé à parler et à participer des dynamiques. Et au début on a honte et tout le reste, seulement tout le monde est obligé de parler, personne ne sait parler alors.”

⁷⁰ Commentaire traduit du portugais : “C'est cool parce qu'on commence à se détendre en français, parce que généralement, c'est genre je vais dire ça maintenant... et alors la dynamique. Personne ne sait ce que les personnes vont dire. Et on doit répondre en français. Ça exerce cette réponse plus immédiate alors.”

⁷¹ Commentaire traduit du portugais : “Ce truc où tu dois improviser c'est super, ça c'est vraiment très bien. J'aimerais plus parce que ça me force à explorer d'autres thèmes.”

deux apprenants évoquent une agitation et une frustration, dû à la tricherie. Cependant, comme l'indique cette apprenante, ceci ne l'a pas empêché d'apprécier cette activité :

“je m'ai senti animée pour les mimes et j'ai senti confuse pour la BD”.

Elle exprime aussi une certaine confusion, partagée par deux autres collègues. Ceci s'explique par le contenu très récent de l'activité : “parce que nous avons appris le passé composé beaucoup recente” ou bien, avec le commentaire d'une autre apprenante, “je ne sais pas comment ça s'écrit, le verbe, le temps, l'histoire” de la bande-dessinée.

Enfin, une dernière apprenante insiste sur le fait de devoir être concentrée et attentive pour cette activité-ci, qui présentait un contenu nouveau.

Par ces différents témoignages des apprenants, on remarque alors l'utilité d'installer des temps de discussions en cours. Nous avons vu que les apprenants ont pu alors s'exprimer sur des sentiments positifs, la joie l'amusement, et négatifs comme leur timidité, leur honte face au groupe. Ils ont pu partager leurs points de vue sur les activités, leurs vécus. De plus, mettre en place un temps comme celui-ci en cours est un des éléments à même de réduire justement la peur de parler des apprenants (Rémon, 2013). Ces discussions aident aussi l'enseignant à toujours améliorer les activités selon les critiques faites par les apprenants, à pouvoir revenir sur un point moins clair dans un cours prochain (Silva, 2008).

Ainsi, ces discussions m'ont permis d'observer les effets des activités sur le ressenti des apprenants. De cette manière, la première activité ludique a participé à effacer les sentiments de timidité ou de honte à parler en français, et la troisième activité a éveillé l'intérêt des apprenants tout en apportant un contenu nouveau, mais aurait pu créer de la confusion. Alors l'insécurité qui apparaît brièvement dans le graphique pourrait être expliquée en partie par de la timidité ou trop de confusion.

Dans la partie suivante, nous allons observer de manière plus détaillée l'avis des apprenants sur d'autres éléments des activités.

2. Évaluation des activités par les apprenants concernant le climat de classe

Une dernière partie du questionnaire permet une évaluation de la part des apprenants sur différents points en relation avec l'instauration d'un climat de confiance et avec les principes de l'interculturel, pour chaque activité. Il faut noter que deux apprenants n'ont pas répondu à cette question, seulement huit ont alors participé.

Nous allons, dans un premier temps, nous focaliser sur le climat de classe dont les cinq catégories sont :

- J'ai mieux connu le groupe
- Je me suis senti/e à l'aise dans la classe
- J'ai participé plus
- J'ai collaboré pour créer avec les autres
- J'ai créé des liens avec les autres personnes du groupe

À partir de la définition de ce qu'est le climat de confiance, j'ai pu définir ces catégories. En effet, l'instauration d'un climat de confiance passe par la connaissance des personnes faisant partie de la classe afin de créer des liens avec celles-ci. Le faire ensemble dans un objectif commun permet aussi de rapprocher les personnes, dans le moment où elles participent à l'activité (Baudrit, 2007). Dans la classe il se construit alors une communauté de confiance, qui est un des objectifs de l'enseignant (Rémon, 2013). De cette manière, un élève qui se sent en confiance dans la classe sera plus enclin à participer.

Le diagramme ci-dessous nous présente les évaluations faites par les apprenants des deux groupes concernant le climat de classe pour chaque activité.

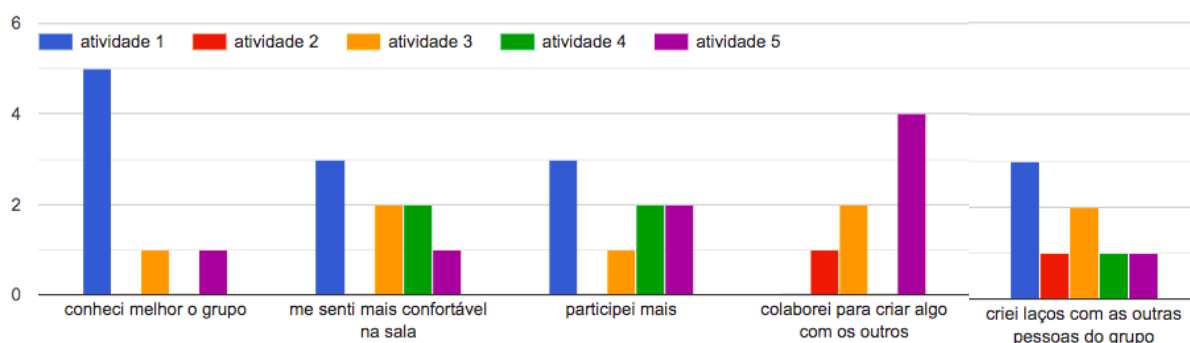


Figure 33 : Diagramme 1 représentant une évaluation des apprenants pour chaque activité concernant le climat de classe

On observe dans un premier temps la présence plus forte de deux activités : la première et la dernière dans les différentes notations.

Les apprenants ont noté l'activité 1 (ludique, en groupe classe) comme ayant favorisé :

- Pour cinq apprenants (2 du groupe 1 et 3 du groupe 2), la connaissance du groupe (un objectif de l'activité),
- Pour trois apprenants (1 du groupe 1 et 2 du groupe 2), le confort dans la classe, plus de participation, et la création de liens entre les apprenants.

Des apprenants ont évalué l'activité 5 (coopérative) :

- Pour quatre (2 de chaque groupe), comme participant à une collaboration dans le but de créer quelque chose (un objectif de l'activité).
- Pour deux apprenants (1 de chaque groupe) plus de participation.

Les autres activités sont moins récurrentes dans les notations des élèves. Nous pouvons remarquer toutefois une petite présence de l'activité 3 pour tous les points. De même, deux apprenants (1 du groupe 1 et 2) ont indiqué que l'activité 3 (BD en groupe classe, jeu en équipe) les a aidés à :

- se sentir à l'aise dans la classe, à "collaborer pour créer quelque chose" et à établir des liens avec d'autres personnes (2 du groupe 2).

L'activité 4 (jeu et coopération pour l'écriture d'un texte) aussi, a été choisie par deux apprenants (1 du groupe 1 et 2) comme permettant de se sentir à l'aise dans la classe et plus de participation.

Ces notations reflètent des ressentis des apprenants concernant leur vécu de ces activités. Toute activité ne pourra mettre en place tous ces éléments dans le cours, chacune ayant des objectifs très distincts.

Quelques commentaires des apprenants nous renseignent mieux sur ces notations. Dans le groupe 1 une apprenante indique que ces activités l'ont plus particulièrement aidé à avoir des échanges avec ses collègues et être plus active dans son apprentissage :

Explica aqui as suas escolhas e pode adicionar outros pontos, comentários :) *

Em todas as atividades eu senti que me envolvi de maneira mais ativa e tive mais trocas com os colegas. ⁷²

Figure 34 : Réponse de l'apprenante B du groupe 1

Une apprenante du groupe 2 met aussi en avant le lien avec ses collègues, en précisant que ce sont les activités 1 et 4 qui ont le plus favorisé la rencontre et la découverte des personnes de la classe.

⁷² Traduction du portugais : "Dans toutes les activités j'ai senti que je m'impliquais de manière plus active et j'ai eu plus d'échanges avec les collègues."

Explica aqui as suas escolhas e pode adicionar outros pontos, comentários :) *

As atividades 1 e 4 me permitiram descobrir coisas novas sobre meus colegas e me aproximar deles ⁷³

Figure 35 : Réponse de l'apprenante H du groupe 2

Une autre apprenante est en accord avec celle-ci concernant l'activité 1. Voici son commentaire :

Explica aqui as suas escolhas e pode adicionar outros pontos, comentários :) *

Acho que a 1 e 3 foram mais importantes para conhecer o grupo e criar laços porque falamos de nossas características e nossos gostos. A dos países foi interessante para conhecer outras culturas e a última foi tipo um grande resumo do semestre, então nos fez pensar e refletir sobre a nossa trajetória até aqui ⁷⁴

Figure 36 : Réponse de l'apprenante K du groupe 2

En effet pour elle :

- l'activité 1 et 3 permettraient de créer des liens entre les personnes du groupe,
- l'activité 2, qu'elle nomme activité "des pays", permettait de connaître d'autres cultures,
- Et l'activité 5 l'a aidé à "réfléchir sur sa trajectoire jusqu'ici".

De cette manière nous pouvons voir que les différentes activités faites en classe ont chacune apporté les éléments aidant à construire un climat de classe favorable aux apprentissages. Un des apprenants n'ayant pas répondu justifie ce choix car il a trouvé que toutes les activités ont participé, chacune a un degré plus ou moins important, à chaque point évalué. Varier le type d'activité semble intéressant car une activité basée sur la coopération par exemple sera plus à même de favoriser certains types d'échanges et aura des objectifs bien distincts, que lorsqu'il s'agit d'une activité ludique. Même si cette dernière incite à la collaboration (Helme & all, 2014 : 65), dans sa définition même, le but n'est pas alors de produire, cela sert à faire une parenthèse dans le quotidien (Mullet, 2019 : 13). Au contraire, les activités de coopération ou de collaboration visent des "réalisations collectives" (Baudrit,

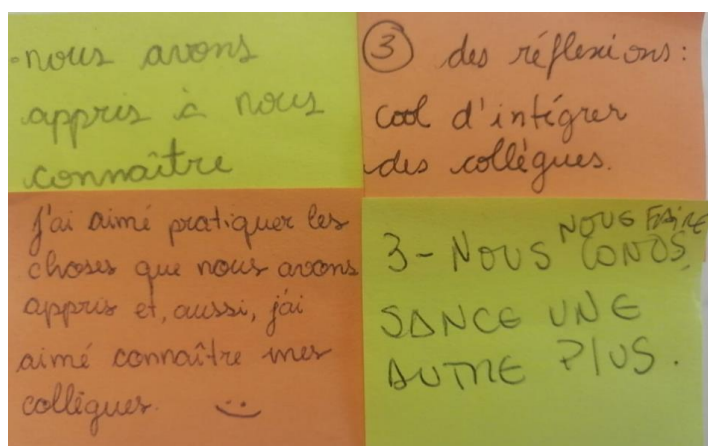
⁷³ Traduction du portugais : "Les activités 1 et 4 m'ont permis de découvrir des choses nouvelles sur mes collègues et de m'approcher d'eux"

⁷⁴ Traduction du portugais : "Je pense que la 1 et 3 furent plus importantes pour connaître le groupe et créer des liens parce qu'elles parlent de nos caractéristiques et nos goûts. Celle des pays fut intéressante pour connaître d'autres cultures et la dernière fut genre un grand résumé du semestre, donc elle nous a fait penser et réfléchir sur notre trajectoire jusqu'ici"

2007 : 126) donc bien à créer quelque chose ensemble, comme par exemple les activités 3-a), 4-b) et 5.

La première activité avait comme objectif principal de découvrir les personnes de la classe dans une ambiance ludique. Or, je remarque que cet objectif a été atteint car la majorité des apprenants évoque cette activité comme facilitant la connaissance des personnes de la classe. On retrouve ce point évoqué dans les discussions dans le cours.

Une réflexion qui est ressortie dans le groupe 1 est justement la connaissance des autres, l'intégration de nouvelles personnes dans la classe (pour ceux ayant déjà participé au cours pendant le semestre dernier) :



À nouveau le groupe 2 évoque plus de connexion entre les membres du groupe grâce à l'activité mise en place (post-it CF annexe 6) :

- "Je pense que l'activité nous a connecté."
- "reflexão : Eu possuo algumas semelhanças com o grupo e senti que isso nos conecta.⁷⁵"

En effet, étant une activité type "brise-glace", elle incite alors à la découverte des membres de la classe et à la mise en place d'une ambiance plus détendue (Helme & all, 2014 : 65).

On remarque plus de connexion, d'intégration grâce à cette activité. En effet, elle permettait non seulement une meilleure connaissance de tous par l'échange, mais aussi l'inclusion de tous les apprenants, par le fait d'une participation conjointe. Ils se sentaient donc plus "connectés" avec le groupe. Cette activité a alors aidé à la création d'une dynamique de groupe, un des nombreux avantages des activités ludiques selon Silva (2008 : 27).

⁷⁵ Commentaire traduit du portugais : "Réflexion : Je possède quelques similitudes avec le groupe et j'ai senti que cela nous a connecté"

Un autre aspect de cette activité était lié au principe de l’interculturel par des réflexions autour de nos différences et nos points communs, ce qui a permis pour cette apprenante ci-dessus de justement se sentir plus connecté aux personnes du groupe. De même, l’activité 2 autrement nommée d’“activité des pays”, témoigne d’une dimension interculturelle par la découverte et la comparaison avec d’autres cultures.

Chapitre 5 : analyse de l’interculturel

1. Évaluation par les apprenants de l’aspect interculturel dans les activités

La deuxième partie de ce questionnaire évalue donc l’aspect interculturel des activités, selon les principes de l’interculturel établis par Liddicoat & all (2003). Ces principes sont les suivants :

- Je me suis impliqué de manière plus active
- Je me suis interrogé sur moi-même et les autres
- J’ai échangé mes expériences et points de vue avec mes collègues
- J’ai réfléchi sur la relation entre ma langue maternelle et le français
- J’ai eu un regard plus critique sur l’usage du français
- Je me suis engagé dans mon apprentissage

Nous allons observer la présence ou non de ses principes dans les différentes activités mises en place selon les apprenants donnés par le diagramme ci-dessous (CF annexe 5) :



Figure 37 : Diagramme 2 représentant une évaluation des apprenants pour chaque activité concernant les principes de l’interculturel

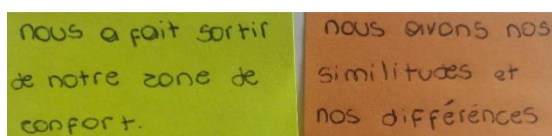
En bleu, l’activité 1 a incité, pour quatre apprenants, à une implication plus active, mais aussi a eu un rôle d’auto-réflexion et à plus d’engagement dans l’apprentissage. Trois apprenants trouvent que l’activité 5, en violet, aiderait à réfléchir sur la relation entre les langues, avoir un regard plus critique sur le français et s’engager dans son apprentissage, mais elle est aussi présente pour les autres points évoqués (pour un ou deux apprenants). De même,

tous les principes de l'interculturel sont présents dans l'activité 3 (orange), pour un ou deux apprenants.

Quelles sont les réflexions qu'ont pu apporter les activités dans les cours ? Nous allons compléter ce diagramme par des remarques faites par les apprenants pendant les discussions après l'activité 1 puis, nous nous concentrerons sur quelques résultats obtenus grâce à l'activité 2.

Groupe 1

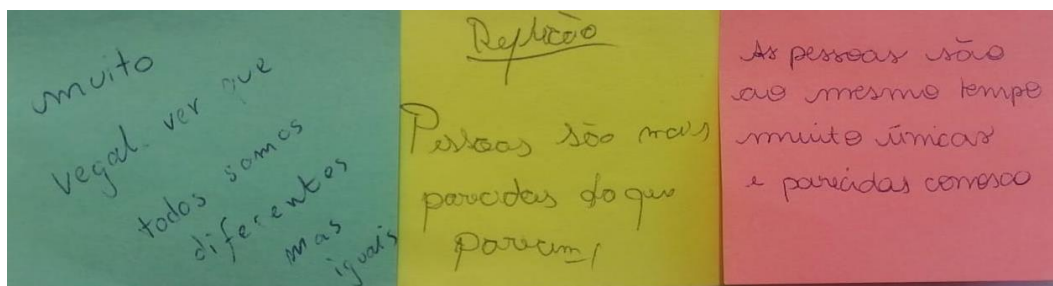
Un même apprenant dit alors que pour lui l'activité a rendu possible d'aller au-delà de ses peurs, ou de sa timidité face au groupe, s'impliquant dans l'activité. De plus, cela l'a amené à une réflexion correspondant au deuxième point évalué "Je me suis interrogé sur moi-même et les autres".



Ce dernier aspect se retrouve aussi dans des commentaires des apprenants du deuxième groupe.

Groupe 2

Les trois commentaires suivants reflètent des questionnements autour de ce que l'on partage ou ce qui nous différencie, rejoignant le commentaire au-dessus.



Même si un seul apprenant a noté le fait que cette activité a permis d'"échanger des expériences et points de vue avec les collègues" (voir diagramme 2), nous pouvons penser qu'elle a pu participer à ce point-là aussi en encourageant les apprenants à s'exprimer sur eux-mêmes. Néanmoins, les discussions ont été plus à même de remplir ce rôle, car c'était alors un espace

⁷⁶ Commentaires traduits du portugais :

"Super de voir comment nous sommes différents mais pareils"

"Réflexion : Les personnes se ressemblent plus de ce qu'on pense"

"Les personnes sont en même temps uniques et comme nous"

réservé au dialogue. Ainsi, dans ce groupe deux apprenantes s'expriment sur les réflexions apportées par l'activité sur la découverte des autres, et une certaine remise en question : "Achava que a gente não tinha semelhança, dahi a gente conversando foi mais fácil pensar em semelhanças que em diferenças"⁷⁷

Une réflexion sur les représentations que nous nous faisons des autres et de nous-mêmes s'engage alors dans le groupe :

E eu achei engraçado porque acha que a gente é super único e especial + só que ahi não é + né (rires)
L todo mundo igual

E não vai ter uma personalidade completa que ... + tem tantas pessoas parecidas⁷⁸

Nous nous ressemblons plus que nous le pensons comme le justifie alors l'apprenante ci-dessous, en prenant un exemple concret venant de l'activité réalisée : "Eu coloquei que as pessoas são mais parecidas do que parecem. Duas pessoas fazem escalada, eu não conheço ninguém mais que faz"⁷⁹.

L'activité a donc amené ces apprenants à remettre en question leurs propres perceptions qu'ils se faisaient des autres par rapport à eux-mêmes, et que la réalité est plus complexe qu'il n'y paraît. Elle participe alors aux différents éléments de l'interculturel selon Virasolvit (2013, 75) étant :

- Comprendre l'autre et se comprendre soi,
- Comprendre le monde qui nous entoure dans toute sa complexité,
- Les interactions qui s'y déroulent
- Créer des liens, apercevoir les différences mais aussi les ressemblances,
- Apprendre l'empathie.

Par la suite, nous allons nous concentrer sur l'activité 2, et en quoi celle-ci correspond aussi à un enseignement interculturel.

⁷⁷ Traduction de la réponse du portugais : "je pensais qu'on avait pas de ressemblances, mais alors en parlant c'était plus facile de penser à des ressemblances et différences"

⁷⁸ Traduction du portugais des interactions des deux apprenants :

E j'ai trouvé marrant parce qu'on pense qu'on est super unique et spécial + alors que justement non (rires)
L tout le monde pareil

E il ne va pas y avoir une personnalité complète qui... + il y a tant de personnes pareilles

⁷⁹ Traduction du commentaire de l'apprenante : "J'ai mis que les personnes se ressemblent plus que ce qu'il n'y paraît. Deux personnes font de l'escalade, je ne connais personne d'autre qui en fait"

2. L'activité 2 : une réflexion sur les stéréotypes de pays

L'activité 2 n'est pas beaucoup présente dans les diagrammes pourtant elle incitait les apprenants à rechercher des informations culturelles et à les comparer dans un travail d'équipes. Il s'agissait d'une activité coopérative, avec plusieurs étapes guidant les apprenants dans la réalisation de la tâche (Baudrit, 2007). Elle avait une visée interculturelle à plusieurs niveaux : il s'agissait avant tout de pointer les représentations sociales des apprenants sur les habitants d'autres pays, tout en effectuant un travail en groupe favorisant la discussion et l'apport de différents points de vue concernant ses représentations (Virasolvit, 2013 : 79). De plus, elle pouvait être la source de réflexions sur la façon de concevoir le travail pour chaque culture, en abordant par exemple des questions sociales telles que le salaire minimum, les horaires de travail dans une semaine.

La classe était donc séparée en trois groupes : Argentine, France ou Japon, chacun devant déterminer la journée-type d'un travailleur d'une entreprise dans le pays correspondant, puis je les invitais à écrire au tableau une habitude de la journée de travail.

Dans le groupe 1, une apprenante trouve que cette activité a permis d'"échanger ses expériences et points de vue avec ses collègues", car il faut faire et rechercher ensemble, en groupe, et une autre indique qu'elle l'a aidée à "s'interroger sur soi-même et les autres", en étant alors confrontée aux habitudes très différentes d'autres cultures.

Le tableau obtenu dans le groupe 1 est présenté à l'annexe 8.

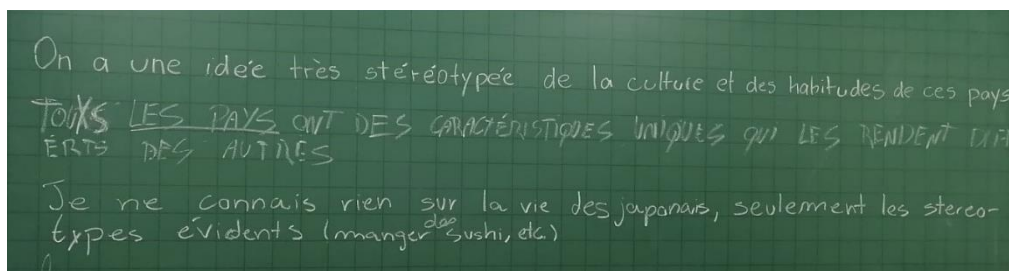
Cette activité sous-entendait un petit travail de recherche des habitudes dans chaque pays, afin d'éviter de renforcer les stéréotypes. Dans ce sens-là, un groupe (Japon) avait d'ailleurs visionné une vidéo en français d'une japonaise parlant d'une "journée classique". De même, l'utilisation de formulations comme "généralement", "c'est très commun" indiquent alors une habitude très prisee dans la culture tout en laissant l'idée que ce sont des généralités.

Dans le groupe 2, le tableau se présente ainsi :

	Arg. de 8h à 19h pas de 19h à 22h	Fr. de 10h à 13h puis 14h à 18h	Jap. de 7h30 à 11h30 puis de 12h30 à 18h
G. Arg.	On peut manger des sandwichs (petit-déjeuner)	On veut danser et on boit du vin le soir	À 19 heures on boit du café
G. Fr.	Ils boivent du maté (eau) regardent le foot (eau)	Ils fument beaucoup, ils mangent des croissants, ils s'amusent.	Ils mangent souvent des sushi ils boivent beaucoup de thé maté
G. Jap.	Ils boivent de l'alcool	Ils MANGENT LA BAGUETTE	Ils prennent le métro beaucoup

Ce groupe a eu moins à cœur de rechercher des informations pour éviter les stéréotypes évidents tels que : les Argentins sont associés au maté, au foot, ... ; les Français au vin, cigarette, croissants, et baguette ; et les Japonais au saké, sushis et thé. Il semble alors important pour l'enseignant de veiller à amener les apprenants à remettre en question ses stéréotypes très ancrés, et d'éviter de les renforcer.

De cette manière, en leur faisant observer ce tableau-ci, je les ai incités à écrire personnellement des critiques qu'ils pouvaient apporter à ce travail. Trois apprenantes ont rédigé au tableau ces réflexions discutées dans le cours, présentées dans la photo ci-dessous.



Le mot stéréotype revient deux fois. On remarque une critique plus ou moins personnelle de la part de ces apprenants, avec l'utilisation du pronom personnel "on", représentant peut-être la classe, peut-être tout le monde, ou "je" utilisé dans la dernière phrase. Malgré ces nuances d'implication, ces commentaires témoignent d'un éveil face aux questions liées aux stéréotypes des pays et une remise en question.

On pourrait alors penser que cette activité participe au principe de "s'interroger sur moi-même et les autres", mais pourtant aucun apprenant de ce groupe ne l'a noté. D'autres points cependant ont été choisis.

Une apprenante a noté que l'activité l'a aidée à "échanger ses expériences et points de vue avec ses collègues", et à "réfléchir sur la relation entre sa langue maternelle et le français", dernier point qu'une autre apprenante partage aussi. Cette dernière ajoute que l'activité lui a permis "un regard plus critique sur l'usage du français". Enfin, un apprenant s'est senti plus "engagé dans son apprentissage" à travers cette activité. Pour ces trois apprenants, cette activité a pu permettre de penser à la langue à part entière et à son apprentissage et usage.

Pour rendre cette activité plus enrichissante, afin de développer une compétence interculturelle, l'ajout d'une tâche où les apprenants seraient amenés à décrire la journée-type d'un travailleur au Brésil serait la bienvenue. Toutefois, ils ont eu l'occasion d'en faire part en cours. Ainsi, cette activité participe aux différents principes de l'interculturel explicités par Liddicoat & al (2003), pourtant plusieurs critiques peuvent être faites. En effet, la première

partie de l'activité invite plus les apprenants à effectuer une description plutôt qu'à essayer de comprendre l'autre culture, point négatif pouvant amener à renforcer les stéréotypes au lieu de les éviter (Virasolvit, 2013). De même, l'activité en soi n'amène pas assez les apprenants à parler d'eux-mêmes, à exprimer qui ils sont, quelle est leur culture, et ne met donc pas assez en avant l'échange entre les cultures présentes en cours. Favoriser l'interculturel en cours nécessite alors un travail de préparation et de réflexion sur les objectifs de chaque étape.

Malgré ces critiques cette activité a participé à la création d'un climat de confiance, étant une activité de groupe, et favorise le faire ensemble car chacun devait confronter ses points de vue et idées pour avancer. Ceci a pu aider à créer des liens entre les personnes des groupes.

Bilan :

Ce présent travail m'a permis de mieux comprendre comment se construit un climat de classe positif, et notamment par l'influence d'activités et dynamiques différentes, proposées par l'enseignant.

Les deux groupes que j'avais à la charge étaient différents, pourtant les activités apportées au cours leur ont été bénéfiques à chacun : l'apprentissage était alors abordé différemment incitant à l'échange et à une meilleure connaissance des personnes de la classe, rendant possible la création d'une "communauté de groupe" (Rémon, 2013). Par là-même, les apprenants ont ressenti une évolution positive du climat de classe par plus de confiance face au groupe lors de leur participation.

Variation des activités, proposer des activités ludiques et/ ou collectives, a un impact positif sur l'individu et le groupe. Chaque apprenant peut montrer ses compétences, et être plus ou moins motivé selon ses goûts concernant telle activité, ayant une influence directe sur le groupe. Or, participer à une activité ensemble paraît favoriser chez les apprenants la motivation, la créativité (selon l'activité), la réflexion et l'auto-critique. De plus, la variété d'activités collectives, met en avant les diverses personnalités de la classe et rend alors possible la création d'un groupe "unis", "connecté" qui aide à la création d'un sentiment de sécurité dans la classe.

Ces activités rejoignent une démarche interculturelle visant la rencontre entre le moi et les autres, avec des réflexions critiques sur l'identité, sur les cultures et les langues, témoignant de la complexité du monde et la variabilité des relations qui s'y construisent. Or, nous voyons que, même si le public du Celin est composé d'adultes et, pour une majorité d'étudiants à l'université (c'était le cas dans mes groupes), ils sont en contact avec divers savoir. Dans l'idée de développer un esprit critique, il reste important d'apporter à ce public de quoi remettre en question les stéréotypes et jugements construits et véhiculés dans les images (livres didactiques, films, vidéos, etc), qui façonnent notre manière de voir le monde.

C'est à l'enseignant qu'il revient de faire le choix des activités, de les planifier. Les temps de discussions organisés après les activités m'ont paru importants, car c'était un moment privilégié pour les apprenants où ils pouvaient exprimer leurs points de vue. De cette manière, j'ai pu percevoir certaines critiques concernant l'organisation des activités liées aux préoccupations de l'agir enseignant. Cela peut provenir de l'enseignant mais peuvent aussi être extérieures : soit l'élément n'a pas été pris en compte lors de l'organisation de l'activité, ou bien la classe ne réagit pas comme souhaité par l'enseignant. Cependant, l'enseignant a une place importante dans le bon déroulé de l'activité : de l'explication claire des consignes, à la

gestion du temps et l'instauration avant l'activité d'un climat adapté à l'activité. Nous avons remarqué que ce point peut influencer sur la manière dont l'apprenant va vivre l'activité, se sentant plus ou moins impliqué, pouvant avoir un impact sur la classe elle-même, et l'individu. De plus, pour le bon déroulé d'une activité de groupe, coopérative notamment, il est important que tous les participants s'impliquent de manière égale. La vigilance de l'enseignant est primordiale, car ces éléments peuvent nuire à la création d'un climat favorable aux apprentissages

Lors de ces discussions, les apprenants étaient invités à parler de leurs ressentis. Certains ont pu témoigner d'une certaine timidité à s'exprimer face au groupe mais qui semble s'être estompée pendant le semestre. D'autres étaient plus à l'aise dans la classe, et ce dès le début du semestre. Ceci peut notamment se sentir par la présence de l'humour dans les interactions. Les apprenants du groupe 2 semblaient plus en confiance dans la classe, chacun utilisant l'humour, témoignant de leurs pensées et critiques. L'installation de cette confiance au sein de classe est à la charge de l'enseignant, qui veille au respect, et à une écoute mutuelle, avec la création d'un espace de dialogue entre tous.

Construire un climat de confiance est complexe. Dans les deux classes dont j'ai pu analyser les interactions et questionnaires, le climat de chacune a semblé évolué de manière positive, vers plus de confiance, influencé par les activités que j'avais alors apportées.

Toutefois, cette conclusion ne saurait être définitive et sans équivoque. Les réponses données par ces deux groupes ne peuvent être généralisées à toutes les classes, et toutes les situations. Elles ne sont que le reflet de mon expérience et de celle des apprenants de cette année passée au Brésil. D'autres points sont contestables.

Concernant les réponses au questionnaire, il est question d'un manque de représentativité. En effet, seulement dix apprenants en tout, la moitié, ont répondu à ce questionnaire, n'apportant alors que le point de vue d'une partie des apprenants des deux classes. Ainsi les analyses ne sont pas représentatives de toute la classe. Le non-anonymat du questionnaire peut aussi être problématique, car alors certains apprenants oseraient moins critiquer ce qui a été fait en cours, afin de ne pas me heurter, même si je les invitais à le faire. Dans les discussions pendant le cours aussi, tous les apprenants étant alors en groupe classe face à moi, pouvaient ne pas être à l'aise de critiquer ouvertement l'activité réalisée (pour certains/es). Peut-être alors aurait-il été intéressant d'organiser des petits groupes de discussion ?

D'autres modifications pourraient améliorer ce travail de recherche. Concernant le questionnaire final, même s'il comportait des questions apportant une évaluation comparative des effets des activités pendant le semestre, un questionnaire en début de semestre aurait été judicieux. En effet, son analyse et comparaison avec le questionnaire final aurait apporté des éléments intéressants, et peut-être plus justes qu'un jugement fait par les apprenants alors que le semestre était terminé. De plus, filmer les discussions ou même les activités enrichirait considérablement cette analyse, car l'on pourrait alors observer les gestes de chacun, leurs positions et déplacements, et mieux percevoir leurs réactions. Pour une analyse des gestes de l'enseignant, filmer ces moments aurait permis d'avoir une analyse plus juste et fine.

Malgré ces critiques, ce travail de recherche a servi de tremplin pour un futur comme enseignante de FLES. En effet, par les nombreuses lectures et recherches effectuées, j'ai beaucoup appris sur la mise en place de différentes activités dans le cours, sur l'action de l'enseignant et son importance et notamment concernant la construction d'un climat de confiance dans la classe ayant un impact positif sur l'apprentissage. Dans ce but, prendre en compte les cultures présentes dans la classe lors de la création des activités reste un élément important. Mon travail de recherche a pu être facilité par une culture brésilienne d'apprentissage plutôt participative et coopérative. Le public brésilien a l'habitude de travailler en groupes et avait donc des repères pour participer aux activités proposées. De même, l'enseignement au Brésil favorise les interactions dans les cours, chacun apportant des idées pour construire le cours. Je pense que ces éléments ont pu faciliter mon travail de recherche, toutefois selon les cultures, ce travail n'aura pas eu le même résultat.

Bibliographie :

- Baudrit, A. 2007. Apprentissage coopératif/ Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, n° 40, pp 115-136 : ADRESE/CIRNEF. En ligne, consulté le 25/05/2023 : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm&wt.src=pdf>
- Bucheton, D. & Soule, Y. 2009. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, n° 3-3, pp 29-48. En ligne, consulté le 25/04/2023 : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratique de langues*. Paris : Les Editions Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.
- Freire, P. 1994. *Cartas a Cristina, reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Freire, P. 1997. *Professora sim, tia não – cartas a quem ensina*. São Paulo : Olho d'Água.
- Freire, P. 2000. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo : Unesp.
- Freitas, P. G. & Santoro, E. 2023, 24 avril. Do ensino da “cultura” ao desenvolvimento da competência intercultural na aula de línguas : um olhar para a instrução. *Unidade 3 : Do conceito de cultura à competência intercultural* [Diapositives].
- Helme, L., Jourdan, R., Tortissier, K. 2014. *Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques*. Rencontres Pédagogiques du Kansäi.
- Mangia, E. 2015. *Le climat de classe : la clé d'entrée pour apprendre ?* [Mémoire non publié - Haute École Pédagogique, Bejune].
- Manoïlov, P. 2019. Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant. *Presses universitaires de Paris Nanterre*. En ligne, consulté le 25/05/2023 : <https://journals.openedition.org/linx/3784>

Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse. Éduscol. 2019. *Pédagogie collaborative, pédagogie de projet*. En ligne, consulté le 03/06/2023 : <https://eduscol.education.fr/document/25885/download>

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., Laux, S. 2015. Décrire les gestes professionnels pour comprendre les pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, n° 188, pp. 65-77. En ligne, consulté le 03/05/2023 : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm>

Mulnet, S. 2019. *Jouer pour communiquer : l'utilisation du jeu en classe de FLE au Brésil pour favoriser l'expression orale*. [Mémoire de master, Université Grenoble-Alpes]. DUMAS (02391314) : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02391314>

Paraquett, M. 2010. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino / aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: Barros, C. S.; Costa, E. G. M. (org.). *Espanhol : ensino médio*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica. (Coleção Explorando o Ensino, v. 16), pp 137-156.

Pereira de Oliveira, A. A. *Competência comunicativa intercultural*.

Poymiro, R. & Vannereau, J. 2021. Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages. *Recherches en éducation*, n° 43, pp. 69-81. En ligne, consulté le 21/04/2023 : <http://journals.openedition.org/ree/3216>

Rémon, J. 2013. Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques; *Lidil*, n° 48, pp. 77-95. En ligne, consulté le 19/04/2023 : <http://journals.openedition.org/lidil/3317>

Scheyerl, D., Barros, K., Espírito Santo, D. O. 2014. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas : propostas e desafios. *Estudos linguísticos e literários*. n°50, pp 145-174.

Shor, I. & Freire, P. 1986. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

Silva, H. 2008. *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE international.

Vannereau, J. 2020. *La dynamique des groupes en classe*. [Mémoire de master, INSPE d'Aquitaine - Université de Bordeaux] En ligne, consulté le 18/04/2023 : <https://hal.science/hal-02536035>

Virasolvit, J. 2013. Quel interculturel en classe FLE ? Analyse et propositions de scénarios. *Synergies Chine*, n°8, pp. 65-81. En ligne, consulté le 05/05/2023 : <https://gerflint.fr/Base/Chine8/Article6Virasolvit.pdf>

Sitographie et médiagraphie :

Celin. En ligne, consulté le 23/04/2023 : <https://celin.ufpr.br/mapa-do-site/#quem-somos>

Conseil de l'Europe. En ligne, consulté le 23/04/2023 : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Construire un climat de classe positif et favorable aux apprentissages. [Vidéo]. Youtube. En ligne, consultée le 20/04/2023 : [Construire un climat de classe positif et favorable aux apprentissages](#)

Perfil da Cidade de Curitiba, Prefeitura Municipal de Curitiba. En ligne, consulté le 04/04/2023 : <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/perfil-da-cidade-de-curitiba/174>

Universidade Federal do Paraná, Wikipédia. En ligne, consulté le 04/04/2023 : https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_do_Paraná

Sigles et abréviations utilisées :

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Celin : Centro de Línguas e Interculturalidade

UFPR : Université Fédérale du Paraná

UGA : Université Grenoble-Alpes

Table des illustrations

Figure 1 : Diagramme représentant la confiance des apprenants dans la classe au début du cours ...	68
Figure 2 : Diagramme représentant la confiance des apprenants dans la classe à la fin du cours.....	69
Figure 3 : Réponse d'un apprenant du groupe 1.....	70
Figure 4 : Réponse de l'apprenante A du G1.....	70
Figure 5 : Réponse de l'apprenante A du G1.....	70
Figure 6 : Réponse de l'apprenante A du Groupe 1.....	70
Figure 7 : Réponse de l'apprenant I du G1.....	71
Figure 8 : Réponse de l'apprenant I du G1.....	71
Figure 9 : Réponse de l'apprenant I du G1.....	71
Figure 10 : Réponse de l'apprenante B du G1.....	71
Figure 11 : Réponse de l'apprenante B du G1.....	71
Figure 12 : Réponse de l'apprenante B du G1.....	72
Figure 13 : Réponse de l'apprenante K du G2.....	72
Figure 14 : Réponse de l'apprenante K du groupe 2.....	72
Figure 15 : Réponse de l'apprenante K du groupe 2.....	73
Figure 16 : Réponse de l'apprenant L du groupe 2.....	73
Figure 17 : Réponse de l'apprenant L du groupe 2.....	73
Figure 18 : Réponse de l'apprenante H du groupe 2.....	73
Figure 19 : Réponse de l'apprenant L du G1.....	75
Figure 20 : Réponse de l'apprenante A du groupe 1.....	75
Figure 21 : Réponse de l'apprenante A du groupe 1.....	75
Figure 22 : Réponse de l'apprenante M du groupe 1.....	76
Figure 23 : Réponse de l'apprenante H du groupe 2.....	76
Figure 24 : Réponse de l'apprenante K du groupe 2.....	77
Figure 25 : Réponse de l'apprenant I du G1.....	79
Figure 26 : Réponse de l'apprenante M du groupe 1.....	80
Figure 27 : Réponse de l'apprenante K du G2.....	80
Figure 28 : Réponse de l'apprenante H du groupe 2.....	81
Figure 29 : Réponse de l'apprenante K du groupe 2.....	81
Figure 30 : Réponse de l'apprenant L du groupe 2.....	85
Figure 31 : Réponse de l'apprenante H du groupe 2.....	85
Figure 32 : Diagramme illustrant les différentes émotions ressenties par les apprenants pendant les trois temps des activités.....	86

Figure 34 : Réponse de l'apprenante B du groupe 1	92
Figure 35 : Réponse de l'apprenante H du groupe 2.....	93
Figure 36 : Réponse de l'apprenante K du groupe 2	93

Table des annexes

Annexe 1 : Questionnaire final – Rubrique 1.....	111
Annexe 2 : Questionnaire final - Rubrique 2 : Les activités	114
Annexe 3 : Questionnaire final - Résultats des réponses de la rubrique 1 : Les diagrammes	116
Annexe 4 : Questionnaire final - Résultat des réponses de la rubrique 2 : Les diagrammes sur la préférence des activités réalisées	117
Annexe 5 : Questionnaire final - Résultat des réponses de la rubrique 2 : Diagrammes d'autoévaluation des apprenants selon différents critères en fonction des activités.....	119
Annexe 6 : Activité 1 : résultat des discussions, les post-it Groupe 1	120
Annexe 7 : Activité 1 : résultat des discussions, les post-it Groupe 2	122
Annexe 8 : Activité 2 : résultat de l'activité Groupe 1	123
Annexe 9 : Activité 2 : résultat de l'activité Groupe 2	124
Annexe 10 : Activité 4-a) : la BD du passé composé.....	125
Annexe 11 : Terme de consentement pour la participation destiné aux apprenants	126

Annexe 1 : Questionnaire final – Rubrique 1

Questions Réponses 10 Paramètres

Questionário de final de semestre

Olá, algumas perguntas para terminar esse semestre de francês 2. :) Podem escrever o que vocês acham mesmo, sejam honestos e tentam dar uma justificativa o máximo que puderam ! Obrigada ;)

Indica aqui seu nome :) *

Réponse courte

O que você gostou na aula ? (pontos positivos) Porque ? *

Réponse longue

O que você não gostou na aula ? (pontos negativos, para melhorar) Porque ? *

Réponse longue

Fora do estudo da língua, que pontos descobertos no semestre você achou importantes ?

Réponse longue

Você conhecia já o grupo, ou pessoas do grupo antes desse semestre ? *

Réponse courte

Você sentiu uma mudança no ambiente do grupo durante o semestre ? Explica. *

Réponse longue

Como você se sentia no grupo no começo do semestre ? *

Réponse longue

Evalua o seu nível de confiança/ bem-estar no grupo da classe no começo do curso (se você ^{*} se sentia incluído, conseguia participar, até ajudar outras pessoas).

	1	2	3	4	5	
inseguro/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	confiante

Como você se sentia no grupo no final do semestre ? ^{*}

Réponse longue

Evalua o seu nível de confiança/ bem-estar no grupo da classe no final do curso. ^{*}

	1	2	3	4	5	
inseguro/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	confiante

Em relação às atividades de grupo feitas durante esse semestre (não do livro), qual é a ^{*} atividade que você mais lembra ? E porque ?

Réponse longue

Você vivenciou um momento no qual não se sentiu confortável durante uma atividade ? Pode contar-lo ?

Réponse longue

Como você se sentia com as atividades feitas em grupo ?

	motivad...	estressa...	animado...	confiante	inseguro/a	entediad...	feliz	triste
Antes da...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Depois d...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pode adicionar algum comentário aqui.

Réponse longue

O que você achou dos tempos dedicados à discussão em relação as atividades feitas ?

Réponse longue

Annexe 2 : Questionnaire final - Rubrique 2 : Les activités

Questions Réponses 10 Paramètres

Rubrique 2 sur 2

As atividades.



As próximas perguntas se referem as atividades feitas em grupo. Não é necessário responder se você não lembra duma :)

Atividade 1 Différences et similitudes : "Nous sommes pareils et différents"

	1	2	3	4	5	
não gostei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	gostei muito

Atividade 2 L'entreprise du monde : une journée-type en Argentine, au Japon et en France

	1	2	3	4	5	
não gostei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	gostei muito

Porque ? Tenta justificar as suas escolhas. *

Réponse longue

O que trouxeram essas diferentes atividades para você ?

Réponse longue

Escolhe se as atividades permitiram :

	atividade 1	atividade 2	atividade 3	atividade 4	atividade 5
conheci melho...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me senti mais ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Explica aqui as suas escolhas e pode adicionar outros pontos, comentários :) *

Réponse longue

Você tem outros comentários, conselhos ou coisas para melhorar no curso ou nas atividades ?

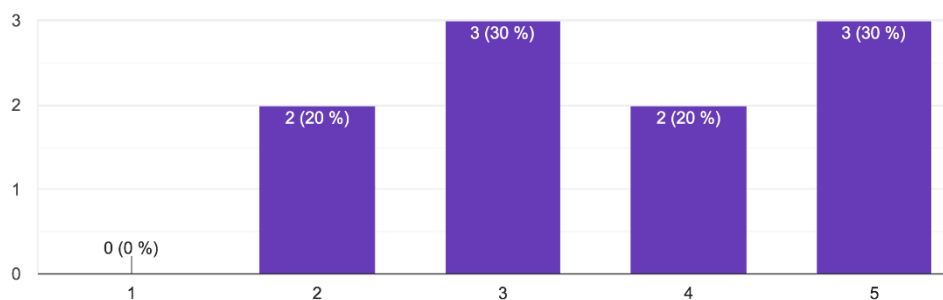
Réponse longue

Annexe 3 : Questionnaire final - Résultats des réponses de la rubrique 1 : Les diagrammes

- La confiance des apprenants au début du semestre

Evalua o seu nível de confiança/ bem-estar no grupo da classe no começo do curso (se você se sentia incluído, conseguia participar, até ajudar outras pessoas).

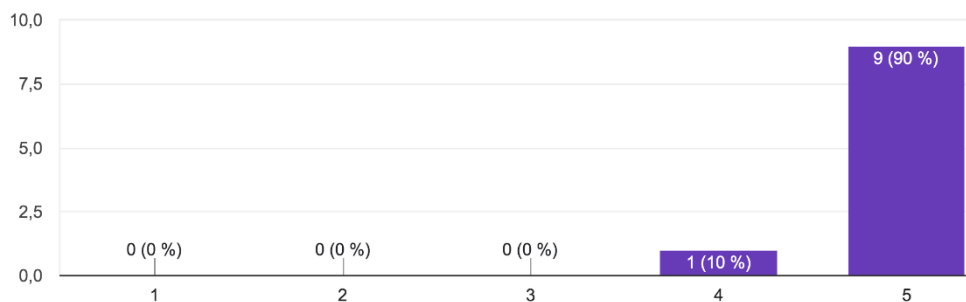
10 réponses



- La confiance des apprenants à la fin du semestre

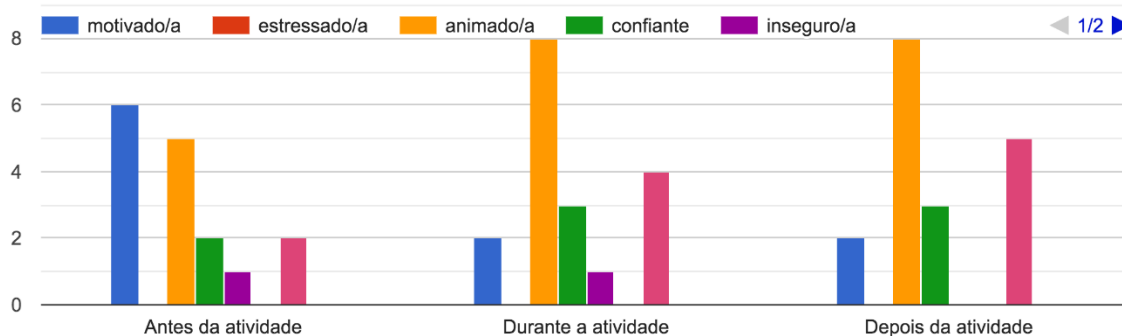
Evalua o seu nível de confiança/ bem-estar no grupo da classe no final do curso.

10 réponses



- Les émotions ressenties par les apprenants

Como você se sentia com as atividades feitas em grupo ?

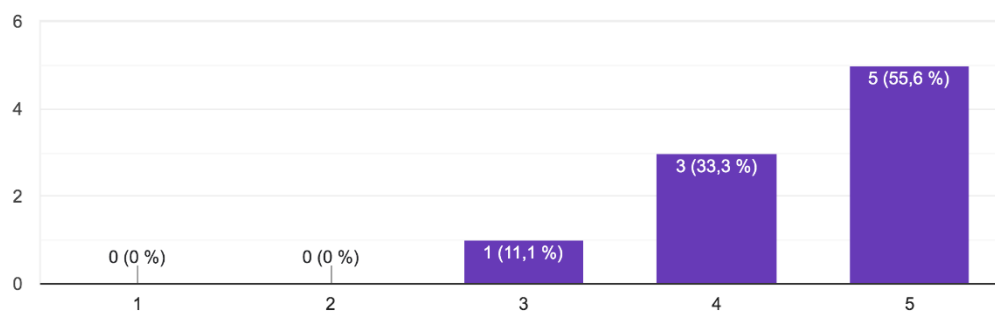


Annexe 4 :

Questionnaire final - Résultat des réponses de la rubrique 2 : Les diagrammes sur la préférence des activités réalisées

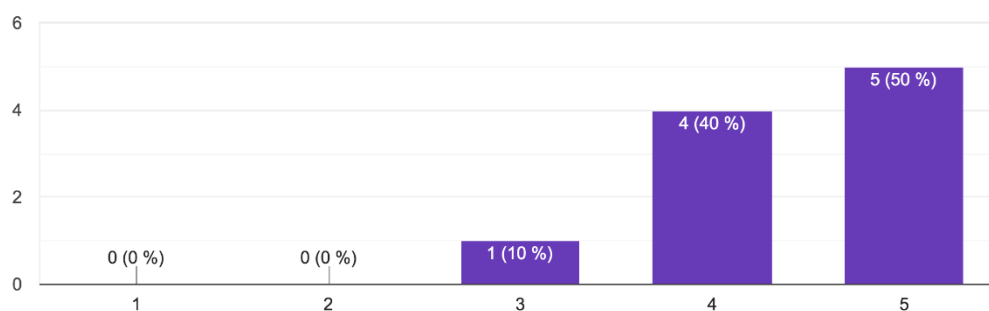
Activité 1 Différences et similitudes : "Nous sommes pareils et différents"

9 réponses



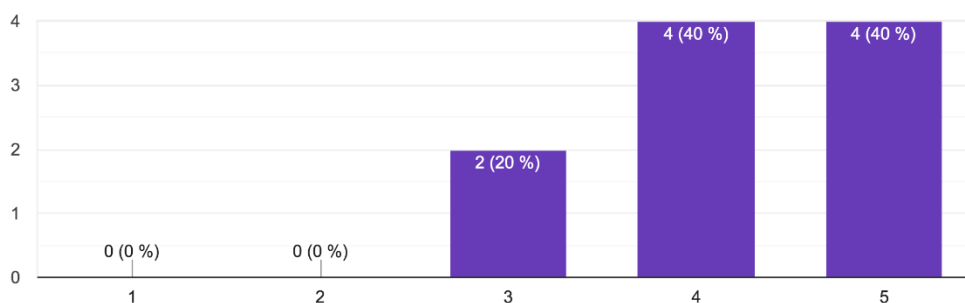
Activité 2 L'entreprise du monde : une journée-type en Argentine, au Japon et en France

10 réponses



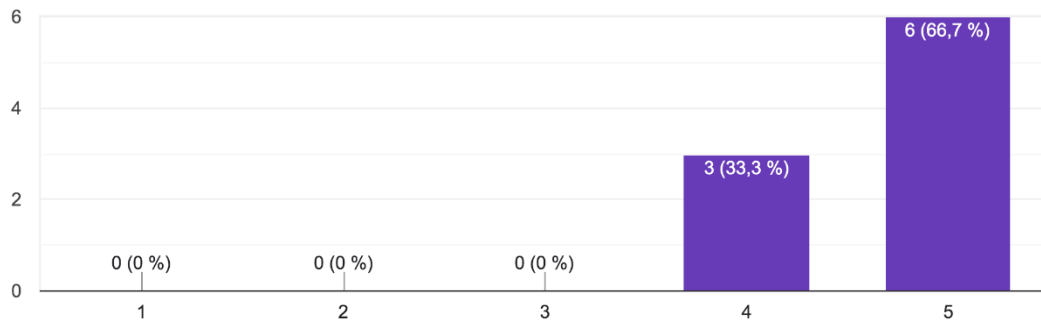
Activité 3 La BD du verbe être et le mime du passé composé

10 réponses



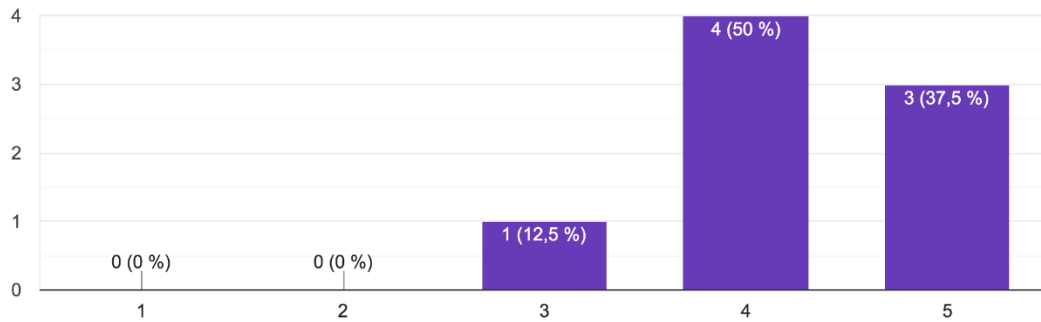
Activité 4 -1 Descriptions en classe : qui est qui ?

9 réponses



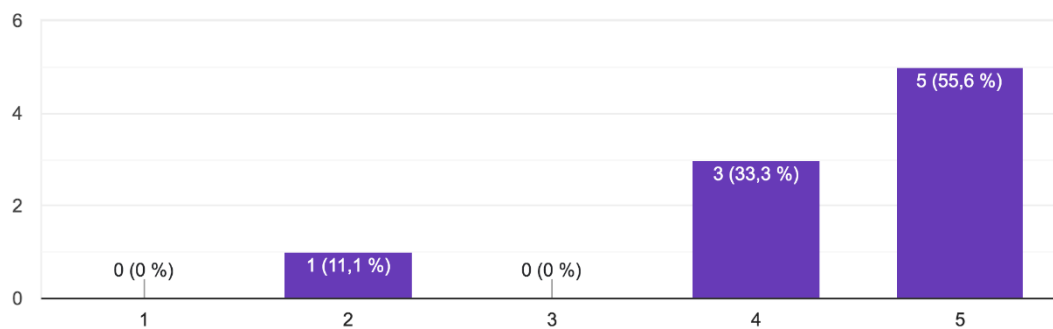
Activité 4 -2 Le texte des couleurs

8 réponses



Activité 5 La dernière affiche (feita na última aula)

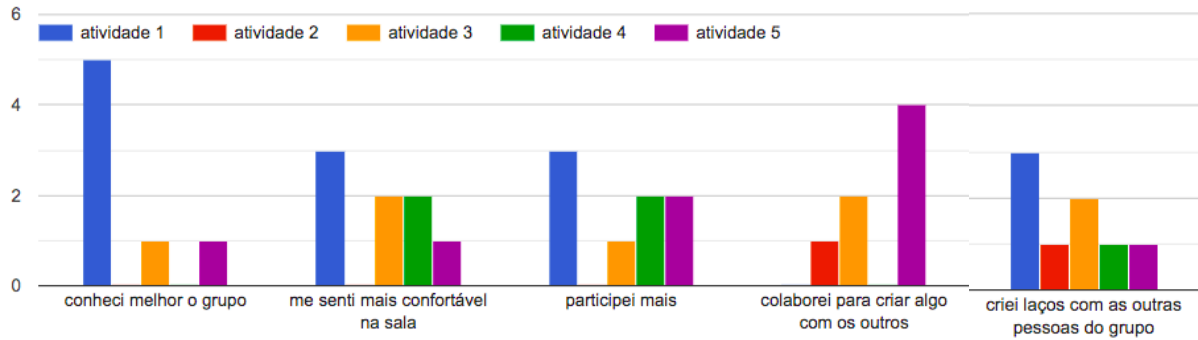
9 réponses



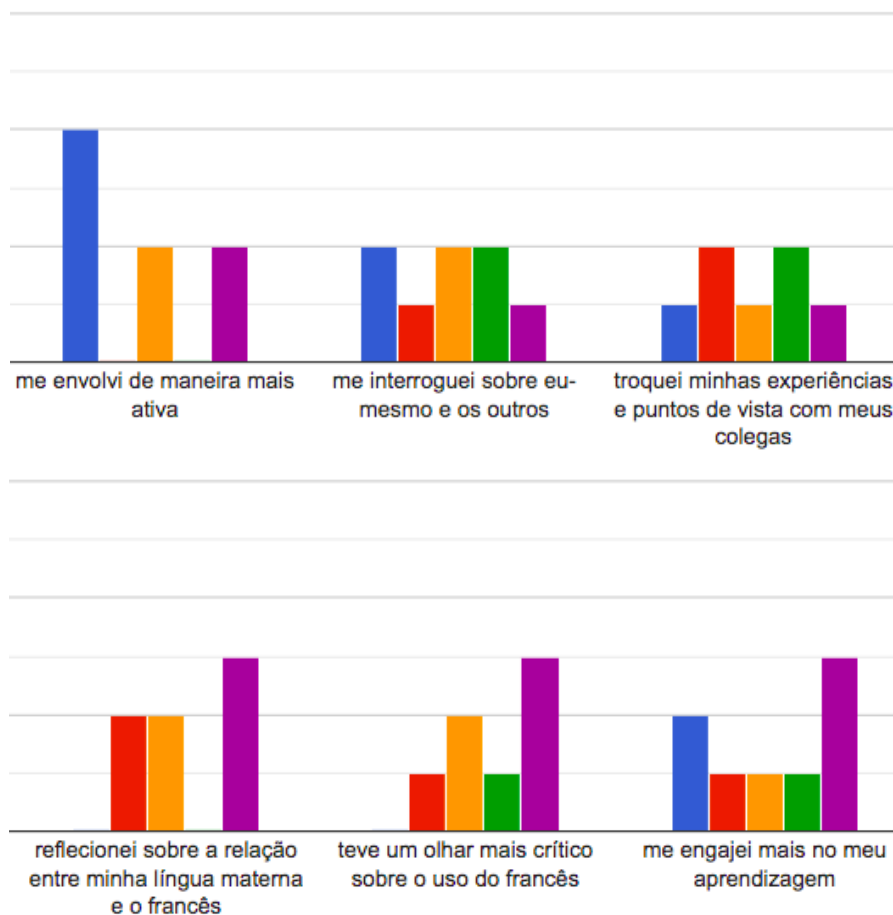
Annexe 5 :

Questionnaire final - Résultat des réponses de la rubrique 2 : Diagrammes d'autoévaluation des apprenants selon différents critères en fonction des activités

- Diagramme 2 : Le climat de classe



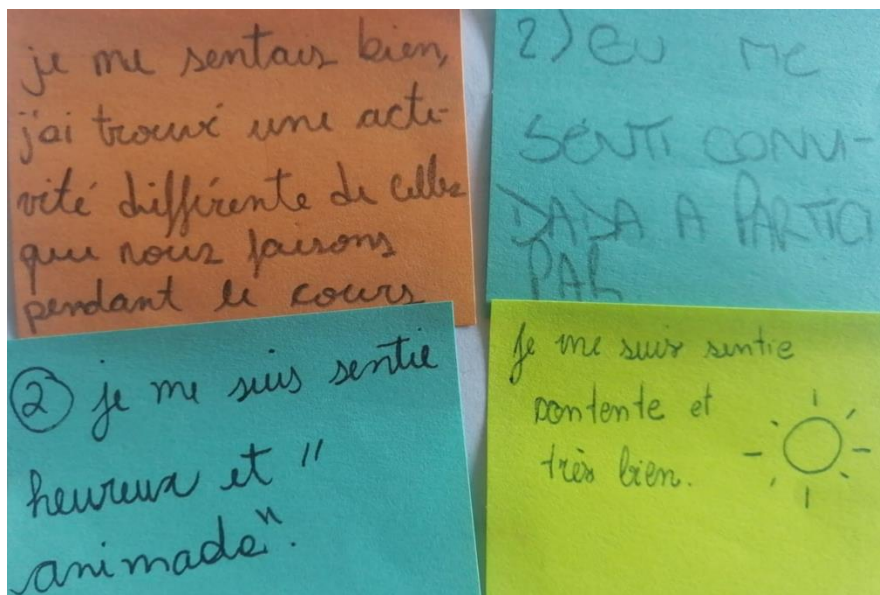
- Diagramme 1 : L'interculturel



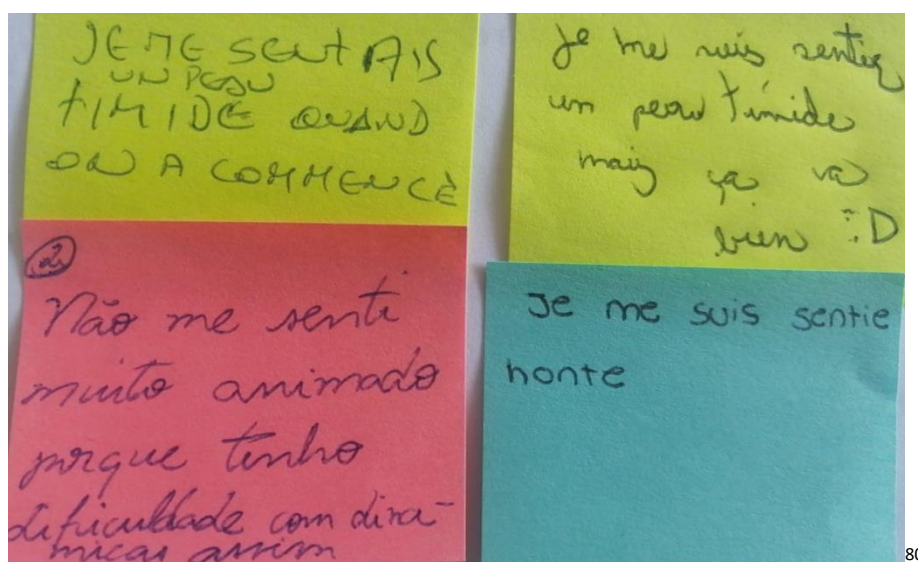
Annexe 6 :
 Activité 1 : résultat des discussions, les post-it
 Groupe 1

Ce que j'ai ressenti

- Points positifs :



- Points négatifs :



⁸⁰ Commentaires des apprenants en français :

"Je me sentais un peu timide quand on a commencé"

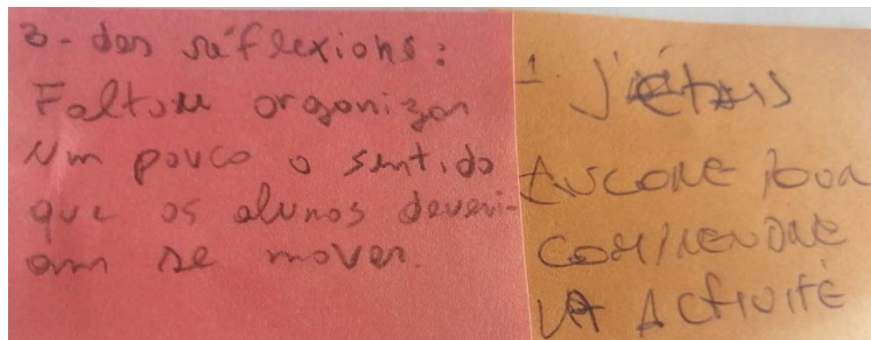
"Je me suis sentie un peu timide mais ça va bien"

Traduit du portugais "Je ne me suis pas senti très animé parce que j'ai des difficultés avec des dynamiques comme ça"

"Je me suis sentie honte"

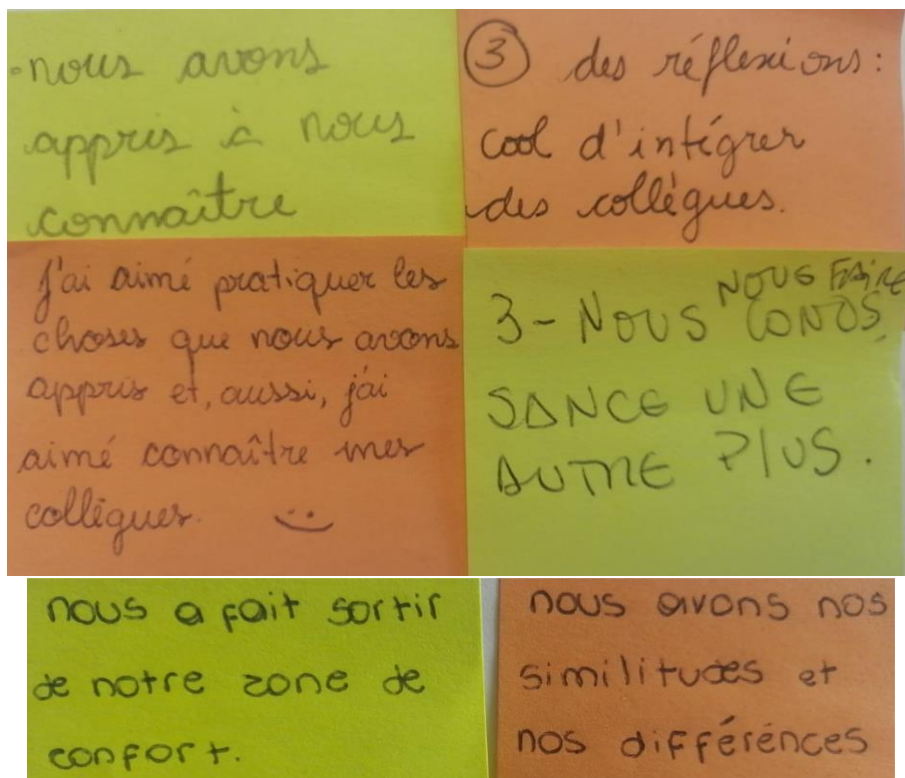
Ce que j'ai aimé et mes réflexions

- Points négatifs



81

- Points positifs

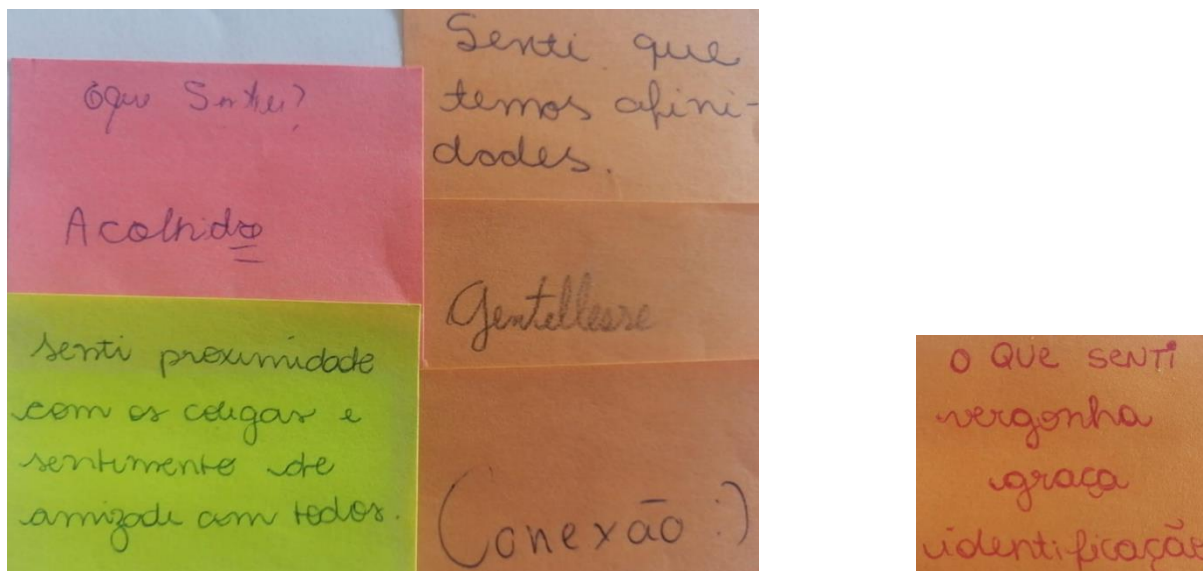


⁸¹ Commentaires des apprenants

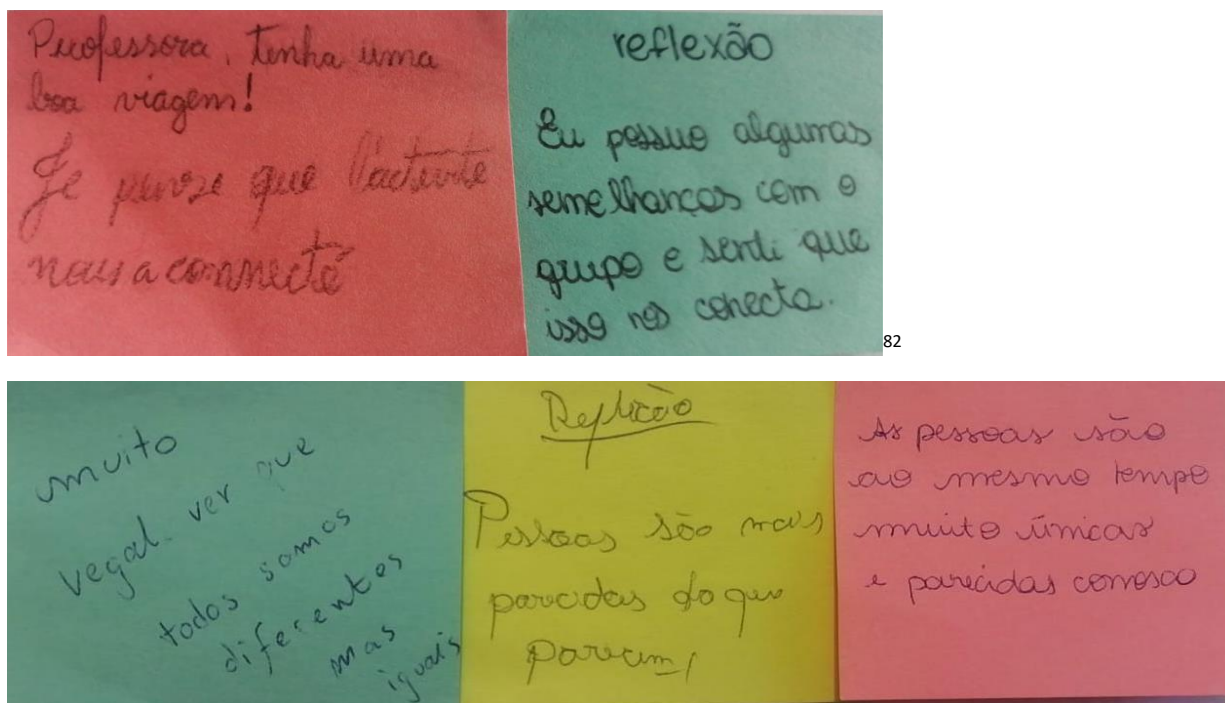
Traduit du portugais : "des réflexions : ça manquait d'organiser un peu le fait que les élèves devaient bouger"
"J'étais encore pour comprendre la activité"

Annexe 7 :
 Activité 1 : résultat des discussions, les post-it
 Groupe 2

Ce que j'ai ressenti



Ce que j'ai aimé et mes réflexions



⁸² Commentaire traduit du portugais (post-it bleu à gauche) : "Réflexion : Je possède quelques similitudes avec le groupe et j'ai senti que cela nous a connecté"

Annexe 8 :
Activité 2 : résultat de l'activité
Groupe 1

Le tableau des pays

	Arg	Fr	Jap
G. A.	Ils arrivent au travail à 10h.	Ils prennent le petit-déjeuner au boulot	Les enfants vont à l'école seuls
G. F	Ils ne mangent pas le déjeuner à la maison.	Ils rentrent du boulot tôt	Ils mangent beaucoup de riz dans le petit déjeuner
G. J	(Vers 8h) ils boivent du maté (tout le jour) tous les jours	Ils achètent généralement du pain ou des croissants tout les matins	Au Japon c'est très commun de faire des heures supplémentaires au travail.

Tableau retranscrit à l'ordinateur sans les corrections ci-dessous :

Groupes	Argentine	France	Japon
G. A.	Ils arrivent au travail à 10h.	Ils prennent le petit-déjeuner au boulot.	Les enfants vont à l'école seuls.
G. F.	Ils ne mangent pas le déjeuner a la maison.	Ils rentrent du boulot tôt.	Ils mangent beaucoup de riz dans le petit déjeuner.
G. J.	Vers 8h ils boivent du maté tout le jour.	Ils achètent généralement du pain ou des croissants tout les matins.	Au Japon c'est très commun de faire des heures supplémentaires au travail.

Annexe 9 : Activité 2 : résultat de l'activité Groupe 2

Le tableau des pays

	Arg. de 8h à 12h puis de 13h à 17h	Fr. de 10h à 13h puis 14h à 18h	Jap. de 7h15 à 11h30 puis de 12h30 à 18
G. Arg.	On peut manger des medialunas (petit-déjeuner)	On veut danser et on boit du vin le soir	À 19 heures on boit du saké
G. Fr.	Ils boivent du maté et regardent le foot (soir)	Ils fument beaucoup, ils mangent des croissants, ils s'amusent.	Ils mangent souvent des sushis ils boivent beaucoup de thé maté
G. Jap.	Ils boivent de l'alcool.	Ils MANGENT de la BAGUETTE	Ils prennent le métro beaucoup !

Tableau retranscrit à l'ordinateur sans les corrections ci-dessous :

Groupes	Argentine	France	Japon
G. Arg.	On peut manger des medialunas (petit-déjeuner).	On veut danser et on boit du vin le soir.	À 19 heures on boit saké.
G. Fr.	Ils boivent le maté et regardent le foot (soir).	Ils fument beaucoup, ils mangent des croissants, ils s'amusent.	Ils mangent souvent des sushis, ils boivent beaucoup de thé maté.
G. Jap.	Ils boivent de l'alcool.	Ils mangent de la baguette.	Ils prennent le métro beaucoup !

Les réflexions

On a une idée très stéréotypée de la culture et des habitudes de ces pays
TOUS LES PAYS ONT DES CARACTÉRISTIQUES UNIQUES QUI LES RENDENT DIFFÉRENTS DES AUTRES
 Je ne connais rien sur la vie des japonais, seulement les stéréotypes évidents (manger ^{du} sushi, etc.)

Annexe 10 :
 Activité 4-a) : la BD du passé composé



BD réalisée par Lysa Legay et Camille Bonneton dans le cadre d'un travail du master 1, 2021.

Annexe 11 :

Terme de consentement pour la participation destiné aux apprenants



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ DEPARTAMENTO DE
LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: O clima na aula, um fator importante

Nome da professora orientadora: Cláudia Helena Daher

Nome do acadêmico: Camille Bonneton

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa **O clima na aula, um fator importante**, que faz parte de um trabalho de dissertação de Mestrado, e que tem por objetivo de trazer na aula diferentes atividades, interculturais e lúdicas, e poder discutir juntos. Nesse objetivo serão realizados registros das discussões das atividades nas aulas, e também questionários escritos finais pessoais.

Autorizo, então, a utilização dos dados informados, por mim para a realização do estudo.

Tenho conhecimento do seu caráter científico, sendo minha participação voluntária.

Estou ciente de que as informações serão tratadas de forma anônima e sigilosa, não havendo identificação e de que não sofrerei nenhum tipo de sanção ou prejuízo caso me recuse a participar ou me decida a qualquer momento a desistir da minha participação.

Tendo em vista o conteúdo acima apresentado, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Contato do Pesquisador Responsável:

Camille Bonneton – E-mail: camil.bonneton@outlok.fr

Table des matières

Introduction	10
Partie 1 : Contexte de l'étude et méthodologie	13
Chapitre 1 : Contexte	14
1. 2022-2023 : une année pleine de surprises	14
2. L'enseignement au Brésil.....	15
2.1. L'Université	15
2.2. L'organisation à l'Université	16
2.3. Mon master	17
3. Le Celin.....	17
3.1. Le français au Celin	18
3.2. Les groupes d'apprenants.....	19
3.3. Le matériel utilisé	21
4. Construction de la problématique.....	21
Chapitre 2 : Méthodologie.....	22
1. Présentation des activités.....	23
2. Élaboration des activités et récupération des données pendant le semestre	29
3. Récupération de données à la fin du semestre	30
Partie 2 : Cadre théorique	32
Chapitre 1 : Climat de classe et agir enseignant.....	33
1. Le climat de classe	33
2. L'agir enseignant.....	34
3. Les postures de l'enseignant et des élèves	35
Chapitre 2 : les gestes de l'enseignant dédiés au souci d'atmosphère	36
1. L'atmosphère : postures et gestes	36
2. Placements de l'enseignant.....	37
3. Humour dans la classe	38
Chapitre 3 – De l'atmosphère à la dynamique des groupes	39
1. Atmosphère et ethos	39
2. La classe comme groupe.....	40
3. Une prise en compte des émotions dans une classe : les effets sur le climat et les apprentissages	41
4. Climats de groupes et enseignant	42
Chapitre 4 : Le ludique dans l'enseignement	43
1. Qu'est-ce que l'activité ludique ?.....	43

2. Organisation du jeu	45
3- Avantages et difficultés des activités ludiques en classe	46
Chapitre 5 : inciter au travail collectif en classe	48
1. La coopération et la collaboration : deux notions distinctes dans la pédagogie	48
2. Rapide historique.....	49
3. Mettre en place un travail collectif en cours.....	50
4. Bénéfices et inconvénients.....	52
Chapitre 6 : De la culture à l’interculturel dans les cours	53
1. Définitions : cultures, identité culturelle, interculturel.....	53
2. Une compétence communicative interculturelle.....	55
3. Cinq principes de l’apprentissage interculturel pour une mise en place d’un cours interculturel	56
Partie 3 : Analyse	59
Chapitre 1 : Analyse des interactions - L’enseignant : atmosphère, gestes et postures	60
1. Gestes d’atmosphère de l’enseignant	60
2. L’humour dans les interactions en classe - présence et conditions.....	63
3. Activités collectives et postures de l’enseignant.....	66
Chapitre 2 : Analyse du questionnaire – Évolution du climat	68
1. Évolution du climat de classe	68
2. Points et découvertes positives des apprenants du semestre.....	74
Chapitre 3 : Avis des apprenants sur les activités	78
1. Les préférences dans les activités	78
2. Critiques générales et point négatifs des activités.....	82
Chapitre 4 : évaluations des activités par les apprenants – ressentis et climat de classe	85
1. Prise en compte des émotions en cours – les activités.....	85
2. Évaluation des activités par les apprenants concernant le climat de classe.....	90
Chapitre 5 : analyse de l’interculturel	95
1. Évaluation par les apprenants de l’aspect interculturel dans les activités	95
2. L’activité 2 : une réflexion sur les stéréotypes de pays.....	98
Bilan	101
Bibliographie	104
Sitographie et médiagraphie	106
Sigles et abréviations utilisées	107
Table des illustrations.....	108
Table des annexes.....	110
Table des matières.....	127

RESUME

Ce mémoire porte sur l'action de l'enseignant dans sa classe et sur le groupe afin de construire un climat de confiance. Nous tentons de répondre à la question suivante : En quoi l'action enseignante, via diverses activités mises en place, ludiques, collectives, interculturelles, contribue à la construction d'un climat de confiance favorable aux apprentissages ? Nous nous intéressons donc à l'agir enseignant, au climat de classe, et à la dynamique des groupes, mais aussi à travers divers types d'activités concernant une approche ludique, ou bien abordant les travaux de groupes en classe de langue, et dans une dynamique d'enseignement interculturel. Nous vérifions les effets que ces activités ont sur les apprenants et sur leur implication grâce à un questionnaire complété par des enregistrements faits pendant les cours montrant la participation des apprenants lors des interactions, et les interactions avec l'enseignant et ses paroles. Nous avons perçu que ces différentes activités ont eu des effets positifs sur le climat de la classe, par les échanges et la construction commune, améliorant la confiance de certains apprenants à s'exprimer face au groupe. De plus, nous avons pu témoigner de l'importance de la présence de l'enseignant, de ses gestes et paroles, entre bienveillance et exigence envers les apprenants.

Mots-clés : climat de confiance, agir enseignant, dynamique de groupe, activités ludiques, activités collectives (collaboratives, coopératives), approche interculturelle.

RESUMO

Essa dissertação trata da ação do professor na turma e no grupo com o objetivo de construir um clima de confiança. Tentamos responder à seguinte pergunta: em que a ação do professor, através de diferentes atividades criadas, lúdicas, coletivas, interculturais, contribui para a construção de um clima de confiança favorável à aprendizagem? Nos interessamos então pela ação docente, pelo clima de aula, e pela dinâmica dos grupos, mas também pelos diversos tipos de atividades relacionadas a uma abordagem lúdica, ou atividades em grupo num curso de língua, e numa dinâmica de ensino intercultural. Verificamos os efeitos que essas atividades produzem sobre os aprendizes e sua implicação por meio da análise dos resultados da aplicação de um questionário e dos registros realizados nas aulas mostrando a participação dos alunos durante as interações, bem como as interações com o professor e suas palavras. Percebemos que essas diferentes atividades tiveram efeitos positivos no clima da turma, pelos intercâmbios e pela construção conjunta, melhorando a confiança de alguns aprendizes ao se expressarem na frente do grupo. Ademais, podemos apontar a importância da presença do professor, de seus gestos e palavras, da benevolência e da exigência direcionada aos alunos.

Palavras chaves: clima de confiança, ação docente, dinâmica de grupo, atividades lúdicas, atividades coletivas (colaborativas, cooperativas), abordagem intercultural.