Table des matières

Liste des tableaux et des figures 4
Remerciements 5
1. Introduction 6
1.1 Description de la situation professionnelle 6
1.2 Contexte de la recherche 7
2. Problématique et question de départ 8
2.1 Définition de la problématique 8
2.2 Question de départ 9
2.3 Etat des lieux de la littérature 10
2.3.1 La compétence de production orale en interaction 10
2.3.2 L'enseignement communicatif des langues 11
2.3.3 Le travail de groupe, la collaboration et la coopération 14
2.3.4 La pédagogie différenciée 20
2.4 Cadre conceptuel et approche théorique 22
2.4.1 L'interaction en production orale et les stratégies de communication 22
2.4.2 Les habiletés cognitives et sociales 26
2.4.3 Les types de travaux coopératifs en classe de langue 28
2.4.4 La taille des groupes : les binômes et les groupes de plus de deux élèves 29
2.4.5 La composition des groupes homogènes et hétérogènes 30
3. Questions de recherche et hypothèses 35
4. Explicitation de la méthodologie 37
4.1 Description de la démarche d'expérimentation 37
4.2 Dispositif du questionnement du réel et variables traitées 39
5. Observation 41
5.1 Contexte général 41
5.2 Description des dispositifs utilisés 41
5.2.1 Récoltes de données sociodémographiques 41
5.2.2 Récoltes de données sur les niveaux des élèves 42
5.2.3 Le questionnaire 42
5.2.4 L'observation 43
5.3 Informations sur l'échantillon 43
5.3.1 Informations générales 43
5.3.2 Le niveau des élèves en anglais 44
5.3.3 Le niveau d'extraversion des élèves 45
5.4 Répartition des élèves dans les différents dispositifs de travaux de groupes 46
5.5 Préparation des activités 48

6. Résultats : Exposition et discussion 50
6.1. Exposition des résultats 50
6.1.1 Au niveau des compétences en L3 : l'utilisation de la langue cible 50
6.1.2 Exposition des résultats au niveau des habiletés sociales 51
6.1.3 Absence de résultats significatifs au niveau des stratégies de communication 52
6.2 Discussion et interprétation 54
6.2.1 Discussion et interprétation des résultats au niveau des compétences en L3 54
6.2.2 Discussion et interprétation des résultats au niveau des habiletés sociales 57
6.3 Observations en classe 60
6.4 Conclusion 61
7. Prise de conscience du développement professionnel 63
8. Bibliographie 66
9. Liste d'annexes 72
10. Annexes 73

Liste des tableaux et des figures

Tableaux :

Tableau 1 : Avantages et inconvénients pour les élèves selon les situations d'apprentissages 17
Tableau 2 : Avantages et inconvénients pour les enseignants selon les situations d'apprentissages .. 18
Tableau 3 : Les critères d'hétérogénéité 21
Tableau 4 : Schéma de Jakobson (1960) 22
Tableau 5 : Les stratégies de résolution des problèmes de communication 24
Tableau 6 : Les stratégies de communication 25
Tableau 7 : Les fonctions et types de stratégies de communication 26
Tableau 8 : Types d'interdépendances positives 27
Tableau 9 : Avantages et inconvénients pour les élèves selon les situations d'apprentissages selon binômes et groupe 30
Tableau 10 : Caractéristiques des élèves extravertis et introvertis et les conséquences sur le travail en groupe 33
Tableau 11 : Tableau des variables traitées dans le cadre de notre recherche..... 39
Tableau 12 : Caractéristiques et variables liées à l'élève 40
Tableau 13 : Variables en lien avec le type de dispositif de groupe 40
Tableau 14 : Caractéristiques des six élèves choisis pour l'observation en classe 43
Tableau 15 : Résultats selon le type de dispositif de groupe, moyenne et écart-type en réponses aux sept items du questionnaire sur l'utilisation déclarée de stratégies de communication favorisant l'acquisition entre les élèves (N=18) 53
Tableau 16 : Tableau récapitulatif des résultats obtenus au cours de notre recherche 54

Figures :

Figure 1: Age des élèves dans la classe 9H..... 43
Figure 2 : Notes des élèves de la classe de 9H..... 44
Figure 3 : Niveau d'extraversion des élèves dans la classe 9H..... 45
Figure 4 : Répartition des élèves de 9H en binômes homogènes 46
Figure 5 : Répartition des élèves de 9H en binômes hétérogènes 47
Figure 6 : Répartition des élèves de 9H en groupes homogènes..... 47
Figure 7 : Répartition des élèves de 9H en groupes hétérogènes..... 48
Figure 8 : Moyenne et écart-type de la somme des réponses aux deux items du questionnaire sur l'utilisation déclarée de l'anglais par les élèves..... 50
Figure 9 : Moyenne et écart-type de la somme des réponses aux deux items du questionnaire sur l'utilisation déclarée de l'encouragement par les élèves..... 51
Figure 10 : Moyenne et écart-type de la somme des réponses aux sept items du questionnaire sur l'utilisation déclarée d'aide générale entre les élèves..... 52

Remerciements

Ce mémoire professionnel n'aurait jamais pu voir le jour sans le soutien et l'aide de plusieurs personnes. Je désire remercier sincèrement, pour leur motivation et leur confiance apportées tout au long de la réalisation de ce travail, les personnes suivantes:

• Mme **Zoé Moody**, ma directrice de mémoire, pour m'avoir accompagnée dans mon travail, pour ses connaissances, ses corrections et ses conseils, ainsi que pour l'intérêt porté à la formation.

• M. **Hervé Barras**, Professeur à la HEP VS qui, avec sympathie et disponibilité, a accepté de m'apporter son aide précieuse pour le traitement des données statistiques et la réalisation des graphiques, ainsi que pour ses conseils lors de ces moments d'échanges enrichissants.

• M. **Philippe Gay**, Professeur à la HEP VS, qui a répondu à mes questions et m'a donné d'intéressantes pistes à exploiter pour mes recherches et mes analyses.

• M. **César Filliez**, Mme **Valérie Filliez**, Mme **Camilla Hawes** et Mme **Sarah Troillet** pour avoir relu et corrigé mon travail ainsi que pour leurs conseils.

• Mme **Marie-Pascale Filliez**, Mme **Brigitte Abbet** et Mme **Fabienne Fellay** pour leur aide et disponibilité, qui m'ont permis de trouver le temps et l'énergie nécessaires pour réaliser ce mémoire.

• M. **Alain Maret,** Directeur du CO de Bagnes-Vollèges, pour m'avoir permis d'effectuer des stages et plusieurs remplacements dans les classes de son établissement ce qui m'a permis de m'enrichir d'expérience pratique tout au long de ma formation.

• Les enseignants avec qui j'ai eu la chance de collaborer, en particulier **Mme Sophie Bender**, **Mme Béatrice Corthay** et M. **Jean-Pierre Fellay** pour leur disponibilité, les moments d'échanges et leurs précieux conseils.

• L'enseignante qui m'a ouvert sa classe, me donnant l'opportunité d'organiser différentes activités, pour procéder à mes observations et aux récoltes de données nécessaires pour mon travail de recherche.

• Mes collègues étudiants de la HEPVS et enseignants, en particulier Mme **Natacha Bornet**, Mme **Mélanie Moulin** et M. **Alexandre Abbet**, avec qui j'ai pu échanger à de nombreuses reprises.

• Les élèves, ainsi que leurs parents, qui ont accepté de participer aux activités, de répondre aux questionnaires nécessaire à la réalisation de ce mémoire, ainsi que pour demeurer ma motivation principale à devenir enseignante et me donner, sans cesse, l'envie de m'améliorer.

• Mes amis et tous mes proches, en particulier M. **Célien Bruchez** et Mme **Marie Fournier,** pour n'avoir jamais cessé de m'encourager.

• Et surtout **Damien** qui a ponctué ces longs mois de travail de ses précieux encouragements et de son soutien quotidien. Nos petits loups, **Thaïs** et **Lucien**, qui chaque jour me donnent la plus belle des motivations. **Paul**, pour sa lumineuse présence.

• Ainsi que tous les gens que j'aurais, par mégarde, oubliés de citer.

Aline Abbet

1. Introduction

1.1 Description de la situation professionnelle

Dans le cadre de mon mémoire professionnel, je souhaite traiter d'une thématique qui me tient à cœur en tant qu'enseignante d'anglais au Secondaire I. Je suis particulièrement intéressée par l'organisation des activités en lien avec la compétence de production orale en interaction qui est, à mon sens, un aspect essentiel de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Jusqu'à l'année passée, j'ai été confrontée à des élèves qui débutaient l'anglais comme troisième langue à leur entrée au Cycle d'orientation (CO). Dans les classes à niveaux hétérogènes au sein desquelles j'ai travaillé, certaines difficultés sont apparues lors des échanges des élèves en anglais. En effet, instaurer un environnement qui favorise le dialogue dans cette langue entre des élèves débutants n'était pas chose aisée.

Cependant lors de la rentrée scolaire 2015-2016, la situation s'est révélée quelque peu différente car les élèves arrivant en 9ème HARMOS (9H) ont eux déjà étudié cette langue pendant leurs deux dernières années d'école primaire. Cette volée d'élèves a travaillé avec la méthode *More* en fin de Cycle 2 et a débuté le Cycle 3 en utilisant la méthode *English in Mind* (EiM). Ces deux méthodes, créées par l'Université de Cambridge, sont dites *communicatives* et ont pour but de permettre l'apprentissage de l'anglais par la communication.

Dans un souci de favoriser la communication, de nombreuses tâches demandent aux élèves de travailler ensemble, de collaborer. Cependant l'utilisation de la langue cible lors d'échanges en binômes ou en groupe est parfois difficile pour les apprenants qui débutent une nouvelle langue et qui manquent encore de vocabulaire ou d'assurance. J'aimerais donc me pencher sur les moyens didactiques à mettre en place par l'enseignant dans une classe de langue afin que les élèves s'expriment un maximum dans la langue cible et veiller à ce que ces travaux coopératifs se déroulent de façon positive et constructive.

En effet, une organisation spécifique doit être mise en place afin de permettre le travail de groupe, car ni les règles de la classe, ni les objectifs visés ne sont les mêmes lors d'un travail en commun ou en individuel. La collaboration fait partie, au même titre que la communication, des capacités transversales (CT) mentionnées et explicitées dans le *Plan d'étude romand* (PER). A ce titre, celles-ci ne sont pas uniquement des outils de travail mais de véritables objets d'enseignement. En effet, dans le PER, elles sont déclinées en critères pour permettre aux enseignants de les intégrer à leurs séquences d'enseignement et de les évaluer.

Lors de ma première année de travail au CO, j'ai pu expérimenter l'enseignement de l'anglais à des élèves de niveaux très hétérogènes. J'ai été notamment confrontée à la présence de plusieurs élèves bilingues, d'élèves éprouvant des difficultés pour l'apprentissage des langues et d'élèves peu motivés, situation parfois difficilement gérable. Le challenge serait ici de faire progresser des élèves aux prédispositions très variées grâce au travail coopératif.

Ainsi, selon moi, chaque élève devrait pouvoir acquérir des connaissances en fonction de son niveau grâce à la mise en place de travaux coopératifs. L'idée étant également de permettre aux élèves experts de venir en aide et d'apporter leur compétence à leurs camarades lors de ces différentes activités de groupe. L'utilisation de moyens didactiques différenciés me semble alors être une solution pour parvenir à mes fins dans ces classes hétérogènes.

J'aimerais particulièrement questionner les élèves sur les compétences travaillées et leur attitude adoptée pendant les activités de groupes de production orale en interaction fréquemment organisées dans le cadre des classes de langues.

1.2 Contexte de la recherche

Ce travail a été effectué dans le cadre du mémoire professionnel pour la formation Master Secondaire I à la Haute école pédagogique (HEP) et vise à analyser les interactions entre élèves. Ayant comme axes de recherche principaux le travail coopératif et l'enseignement communicatif des langues, nous[1] nous sommes d'abord intéressée aux dispositifs que l'enseignant peut mettre en place dans ces classes de niveau hétérogène pour faire collaborer et progresser tous ses élèves. Les lectures exploratoires ainsi que la prise de connaissance théorique sur les recherches existantes à ce sujet nous ont permis de conceptualiser l'objet de cette étude. Nous avons pu entrevoir différents travaux déjà réalisés dans le domaine et percevoir ainsi l'importance de la coopération dans les situations d'interaction orale dans l'acquisition des langues étrangères. Ces études portent régulièrement sur des analyses de discours des apprenants de différents niveaux et leurs façons d'interagir. Nous nous sommes également intéressée aux moyens nécessaires pour permettre une coopération efficace entre les acteurs d'un même groupe. Nous avons ainsi élaboré le cadre théorique et la question de recherche initiale. Différents chercheurs se sont penchés sur les outils didactiques et pédagogiques à mettre en place au sein d'une classe pour favoriser l'échange. Nous avons alors établi une piste de recherche pour mesurer l'impact de ces activités et de ces moyens sur les élèves des classes d'anglais du CO, en particulier celles de 9H.

[1] Ce mémoire a été rédigé en utilisant le "nous de modestie" selon les usages en vigueur lors de la rédaction d'un texte scientifique en français. Il n'implique cependant que l'étudiante dont le nom figure sur la page titre.

2. Problématique et question de départ

2.1 Définition de la problématique

Dans notre situation de recherche, différents aspects problématiques portent d'emblée à réflexion.

Premièrement, il nous semble intéressant de nous concentrer sur les besoins spécifiques des classes de langues du CO comprenant des adolescents. Ces dernières diffèrent des classes de langues dans lesquelles des enfants ou des adultes apprennent une langue étrangère. En effet, dans notre cas, il s'agit d'un apprentissage imposé dans le contexte de la scolarité obligatoire et comme les motivations ne sont pas les mêmes pour tous, les attentes d'un tel cours peuvent beaucoup différer selon les élèves d'une même classe.

Deuxièmement, la gestion des différentes compétences linguistiques et la prise en considération des besoins de tous les élèves demandent à l'enseignant une adaptation constante des activités qu'il propose en classe. Les visées du PER dans la branche *Anglais* sont en adéquation avec le niveau des élèves débutant l'apprentissage de cette langue. La difficulté réside, dans ce cas, dans l'intégration d'élèves experts qui parlent anglais à la maison et qui ne sont pas pour autant dispensés de suivre les cours d'anglais à l'école. Selon nos observations, ces *native speakers* ont le plus souvent d'excellentes compétences en expression orale ainsi qu'en compréhension orale. Cependant leur niveau peut sensiblement varier dans les compétences liées à l'écrit et certains d'entre eux doivent donc étudier davantage la compréhension et l'expression écrite. De plus, l'enseignant se doit d'évaluer ces élèves au même titre que les autres. La situation concerne également la prise en charge d'élèves allophones et d'élèves intégrés éprouvant des difficultés d'apprentissages. Pour ces raisons, le PER fixe, pour l'apprentissage de l'anglais, des objectifs de base pour chaque année du CO ainsi que le niveau qui devrait être atteint par tous les élèves à la fin du Secondaire I.

Troisièmement, cela concerne le mode de fonctionnement de la classe de langue étrangère, à différencier avec la classe de langue seconde qui elle a lieu dans un pays où cette langue est parlée et utilisée par ses habitants. En effet, comme les apprenants n'ont que rarement la possibilité d'échanger en anglais en dehors du cadre scolaire, la classe de langue étrangère est donc le lieu de prédilection pour cet apprentissage. Il s'agit, en s'adaptant aux besoins de la méthode, de créer en classe, un environnement dans lequel les élèves peuvent évoluer et collaborer en utilisant la langue cible. Cependant, il faudrait pouvoir "recréer artificiellement un cadre où l'apprenant est confronté à l'anglais dans des situations qui font sens" (Narcy, 1990, p.160). La problématique réside ici dans la manière de créer des conditions de dialogues proches de la réalité et permettant une progression des apprentissages pour deux apprenants débutants qui doivent s'exprimer dans la langue cible. Dans ce contexte, l'intégration des élèves bilingues dans le processus de travail peut permettre une approche plus réelle de la langue pour les élèves avec qui ils collaborent.

Finalement, *l'enseignement communicatif* des langues, dont sont tirées les méthodes *More* et *English in Mind*, impose à l'enseignant de faire travailler les élèves en groupe. En effet, le travail autour de la communication demande la mise en place d'activités durant lesquelles les élèves apprennent le plus souvent en binôme mais parfois également en groupe de plus de deux élèves. L'aspect de collaboration entre donc en jeu, car les élèves doivent pouvoir travailler ensemble pour apprendre à s'exprimer. Il nous semble important de prendre en

rapport-gratuit.com

considération les réponses des élèves sur leur manière d'interagir au sein de ces différentes situations d'apprentissage.

Concrètement, la nécessité de faire coopérer les élèves fait émerger plusieurs difficultés au sein de la classe. Tout d'abord, la compétence de production orale demande la mise en œuvre de travaux de groupe mais les enseignants rencontrent parfois des difficultés à instaurer ce type d'activités dans des classes relativement nombreuses, car une classe d'anglais de 9H peut en effet compter jusqu'à 25 élèves. La difficulté réside plus spécifiquement dans le fait que l'enseignant ne peut pas contrôler les différents groupes qui parlent simultanément dans la classe. Ce manque de contrôle des interactions langagières peut amener certains élèves, par facilité, à s'exprimer en français et à passer à côté de l'objectif visé par l'exercice fourni. Nous rencontrons également de grandes différences de rythme de travail, avec régulièrement des élèves qui terminent la tâche plus rapidement que prévu.

De cette observation, nous pouvons tirer plusieurs hypothèses. La première concernerait des élèves rapides et performants pour qui la tâche serait trop facile. La seconde vérifierait une hypothèse souvent validée selon laquelle les élèves seraient pressés de terminer la tâche, sans la réaliser de manière optimale. Ils se dépêcheraient de prononcer le dialogue sans réfléchir à ce qu'ils devraient réaliser, ni aux aspects langagiers, ni au sens des paroles formulées. Ces derniers, une fois la tâche terminées, parleraient en français, chahuteraient ou attendraient en silence, ce qui en aucun cas ne leur permettrait d'atteindre les objectifs de production orale. La troisième hypothèse concernerait certains élèves qui, en échappant au contrôle de l'enseignant, ne réaliseraient pas consciencieusement la tâche et ne parleraient qu'à l'approche de l'enseignant.

Il est nécessaire de faire collaborer les élèves pour mettre en place de telles activités communicatives. Pourtant de grandes différences de niveaux dans les classes peuvent également être source de difficultés à gérer pour les enseignants de langues qui ont des élèves bilingues et des élèves allophones. En effet, les objectifs du PER sont clairs mais adaptés essentiellement aux élèves débutants et doivent être ajustés par l'enseignant aux besoins des élèves experts. En lien avec les diverses raisons explicitées précédemment, des réponses à nos difficultés pourraient résider dans la pédagogie collaborative ainsi que dans la pédagogie de la différenciation qui pourraient permettre aux élèves de différents niveaux de progresser mais également de travailler ensemble.

2.2 Question de départ

Notre question de départ s'articule donc au niveau des moyens à mettre en place par l'enseignant d'anglais dans ses classes pour permettre aux élèves de travailler en binôme ou en groupe de manière à entraîner la pratique d'une langue étrangère.

> *Quels dispositifs efficaces l'enseignant peut-il mettre en place dans une classe de niveaux hétérogènes afin que le travail coopératif entre élèves soit un outil au service de l'enseignement communicatif des langues au CO?*

La compétence ciblée dans ce mémoire est *la production orale en interaction* en anglais. Cette thématique induit une recherche sur le *travail coopératif* dans le cadre de *l'enseignement communicatif* des langues dans des classes à niveaux hétérogènes.

Pour commencer, les aspects liés à la compétence seront abordés dans une analyse de la *production orale en interaction* au niveau des attentes énoncées dans le PER. Il sera dans notre intérêt de mettre en évidence les objectifs ainsi que les moyens didactiques nécessaires

pour instaurer l'utilisation orale de la langue cible ou langue 3 (L3) dans une conversation au sein des classes d'anglais du CO. De plus, nous nous intéresserons à la notion de *communication* dans le cadre de l'enseignement communicatif des langues, selon le point de vue de la didactique des langues ainsi qu'en tant que capacité transversale du PER. Puis il sera question de la *collaboration* en lien avec les différents aspects de la pédagogie coopérative et ses principaux fondateurs, puis en tant que capacité transversale figurant dans le PER. Finalement, la notion de *pédagogie différenciée* sera, elle aussi, abordée car elle joue un rôle important dans l'organisation des tâches de groupes dans de telles classes à niveaux hétérogènes.

2.3 Etat des lieux de la littérature

2.3.1 La compétence de production orale en interaction

Le Plan d'Etudes Romand reprend les cinq compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite ainsi que l'expression orale en continu et en interaction. A ces compétences, s'ajoutent les aspects de *Fonctionnement de la langue* et d'*Approches interlinguistiques* qui doivent être intégrées à l'enseignement et être évaluées au sein de ces différentes compétences.

Pour les besoins de notre étude, nous allons nous concentrer sur les objectifs et les attentes concernant la production orale en interaction, soit la capacité de l'élève à s'exprimer oralement au sein d'une conversation. Les attentes pour l'apprentissage de l'anglais au CO sont détaillées en deux niveaux. Elles sont établies sur la base des niveaux du CECR et aux demi- niveaux du Portfolio Européen des Langues II (PEL II) qui servent de références pour la formulation des *objectifs d'apprentissage* figurant au sein du PER.

Nous nous intéresserons à la version 2012 du PER consacrée au Cycle 3, et plus particulièrement aux informations concernant directement la 9H. Cette version plus récente du PER s'est adaptée à l'introduction de l'anglais dès le Cycle 2. Les attentes fondamentales que tout élève doit atteindre en fin de Cycle 2 (8ème HARMOS) pour la production orale en général, correspondent à un niveau A1.2 (PER, 2012). Il s'agit donc du niveau que tout élève devrait avoir lors de son arrivée en 9H.

Dans le PER (2012), en nous penchant sur les objectifs liés à la compétence de production orale (L334) dans la catégorie *prendre part à une conversation* seul le premier point est spécifique à la 9H. Il concerne plus spécifiquement "l'échange d'informations sur soi" Il évolue ensuite en la capacité de "*participer à une conversation sur des thèmes familiers*"(en 10H) et sur des thèmes variés (en 11H) (PER, 2012) (Annexe I). Les autres objectifs déclinés sont communs à tout le Cycle 3. C'est donc à l'enseignant d'amener progressivement ses élèves vers la maîtrise de ses objectifs pour répondre aux niveaux d'attentes du CECR en fin de scolarité obligatoire, soit un niveau A2.2 pour les attentes de premier niveau et B1.1 pour le second niveau (Annexe II).

Afin de travailler la production orale en interaction, les élèves sont soumis, dans la majorité des cas, à des activités qui leur permettent d'apprendre à communiquer lors de leurs futures confrontations avec l'anglais hors du cadre scolaire. L'enseignant cherche, au maximum, à éliminer de son enseignement les tâches qui ne servent qu'à appliquer de la grammaire sans cadre communicatif. Pour enseigner et évaluer cette compétence, la collaboration entre les

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

élèves à l'intérieur de la classe est indispensable. Il est donc nécessaire de fixer des règles, des objectifs et des consignes qui permettent aux élèves de progresser dans cette compétence.

En effet, les notions de communication et de collaboration sont toutes deux importantes et mises en avant dans le domaine de l'apprentissage des langues. La communication, en lien avec l'enseignement communicatif, ainsi que la collaboration, en lien avec le travail collaboratif, sont définies dans le PER comme des capacités transversales qui doivent être toutes deux travaillées dans les différentes branches dispensées au CO (Annexe III). Ces deux notions sont reprises et précisées dans le domaine *Langues* dans la partie *Contribution au développement des Capacités transversales* du PER :

Par les connaissances qu'ils transmettent, les activités pratiquées et les méthodes mises en œuvre, les enseignements du domaine Langues contribuent au développement de :

- la *Collaboration*, notamment par la réalisation de projets (échanges entre classes, rédaction d'un journal,…) qui supposent d'une part un engagement personnel de chaque élève, d'autre part la reconnaissance du rôle et des apports de chacun-e, quelles que soient ses capacités et ses origines;
- la *Communication*, puisque le développement des capacités communicatives constitue précisément la finalité première des diverses activités pratiquées, tant en L1 que dans les autres langues étudiées; […]. PER (2010, p. 16)

Dans la suite de notre travail, nous allons explorer ces notions, en nous intéressant à l'enseignement communicatif ainsi qu'à la coopération entre élèves dans la littérature.

2.3.2 L'enseignement communicatif des langues

Un concept important de notre recherche est la *communication* dans le contexte de *l'enseignement communicatif des langues*. Dans l'enseignement des langues, la tendance met sans conteste la communication en avant. L'approche communicative des langues est décrite par Briard et Leclercq comme "fondée sur les notions et fonctions du langage – où les besoins de l'élève sont à l'origine des activités proposées et où il est sans cesse amené à communiquer le plus naturellement possible" (2001, p.22) L'enseignement communicatif des langues, en anglais *Communicative language teaching* (CLT), a amorcé des changements dans ce domaine à partir des années 1970. En effet, Julié et Perrot (2008) expliquent au sujet des approches notionnelle-fonctionnelle et communiative que:

> Depuis la création de l'Union Européenne, le besoin d'une communication de plus en plus fluide s'est fait sentir, et il fut vite reconnu qu'une telle communication passait obligatoirement par un enseignement efficace des langues. Dès 1971, le Conseil de l'Europe se pencha sur la question et il se fixa comme objectifs :
> - d'analyser les besoins de communications minimaux (*need analysis*) ;
> - d'identifier les structures grammaticales et le lexique susceptibles d'y répondre dans chaque langue. Ce travail devait aboutir à des recommandations précises à diffuser dans tous les pays membres, et aboutir, en 2001, à la publication du CECRL, tel qu'il est connu aujourd'hui.
> Julié et Perrot (2008, p.25)

En 1990, Savignon le mentionne déjà : que "l'approche communicative […] domine aujourd'hui le discours et la pratique dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères" (citée par Spielmann, 1992, p.908). Nous constatons en consultant le PER (2012) et les méthodes utilisées dans nos classes d'anglais, soit *English in Mind* que c'est toujours le cas aujourd'hui. Cependant, l'enseignement communicatif n'est pas à proprement parler

d'une méthode à proprement parler, car différentes théories et pratiques peuvent y être apparentées (Julié & Perrot, 2008, p.27). L'intérêt d'une telle approche réside dans le fait d'utiliser des situations de communication réelles pour construire l'apprentissage. Cela sous-entend un enseignement des langues étrangères basé avant tout sur l'échange, où la grammaire et le vocabulaire ne sont jamais enseignés en soi mais uniquement sous la forme d'une situation de communication (Thornbury, 2006).

En Suisse, cette approche a, elle aussi, été adoptée dans les différents établissements scolaires. En effet, la déclaration de la Conférence Intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) mentionne, au sujet des langues étrangères, que l'Ecole doit "fonder et assurer le développement […] de compétences et d'une culture linguistique intégrant des capacités de communication, particulièrement orale, en langue allemande, dans une seconde langue nationale ou en anglais, ainsi qu'une appréhension des dimensions culturelles de ces langues.[…]" (Déclaration de la CIIP, 2003, p.2). Il est également indiqué dans le PER (2012), que l'une des grandes finalités d'une classe de langue, est d'*apprendre à communiquer et communiquer*. L'apprentissage des langues porte en priorité sur la visée communicative, comme nous pouvons le lire dans les spécificités de l'enseignement de l'anglais au Cycle 3 :

> L'importance de la visée communicative dans la compréhension et la production orale et écrite reste prioritaire dans l'apprentissage de l'anglais. Dans ce contexte privilégiant la communication, les activités menées sur les notions abordées dans le cadre de la réflexion sur le fonctionnement de la langue doivent être intégrées à la visée communicative et ne constituent pas la finalité des apprentissages. (PER, 2012)

Les méthodes communicatives, telles que *More* et *English in Mind* intégrées en primaire et au secondaire, ont été spécialement développées par Cambridge pour répondre aux besoins de l'enseignement de l'anglais en Suisse romande. Dès la rentrée scolaire 2015-2016, la méthode *English in Mind*, désormais adoptée par tous les élèves de 9H, permet de mettre en place un enseignement communicatif au quotidien. En effet, le site internet de la méthode mentionne en anglais que "*English in Mind* combines engaging content with a strong focus on skills to get students communicating"[2] (Cambridge, 2016).

Nous aborderons notamment au sein de notre cadre conceptuel les *tâches communicatives*, qui sont utilisées dans ce type de méthode pour permettre aux élèves d'entrer en interaction. Ainsi l'apprenant acquiert pour les cinq compétences des techniques et stratégies dans "le cadre d'une didactique intégrée des langues" (PER, 2010, p.8). Celui-ci doit réaliser des apprentissages variés, car il "est amené à découvrir le fonctionnement du langage et de la communication, à développer son intérêt et sa motivation pour les langues, à l'aide notamment des démarches d'éveil aux langues" (PER, p.8). Comme expliqué précédemment, l'enseignement communicatif est étroitement lié à la notion de communication, présentée dans le PER comme une capacité transversale qui doit être travaillée au sein des différentes branches dispensées au CO. Quelques descripteurs, tels que l'anticipation, le fait de poser des questions à son interlocuteur ou encore d'adopter une attitude réceptive, permettent d'illustrer ce qui est attendu des élèves dans diverses situations (Annexe III).

[2] Traduction de l'auteure : "*English in Mind* combine un contenu attrayant qui met un accent fort sur les compétences pour amener les élèves à communiquer"

Au sein de la didactique des langues, la notion de communication est un aspect essentiel. Les apprenants d'une nouvelle langue sont mis, dans la majorité des cas, face à des situations de communication inspirées de la réalité. Cela leur permettra ensuite d'échanger dans des situations semblables dans la vie courante. Dans l'enseignement communicatif, "pour que la langue véhicule un véritable échange, il est nécessaire d'amener les élèves à communiquer par des procédés pédagogiques comme le *pair work* (travail à deux) ou le *group work* (travail par groupes)" (Julié & Perrot, 2008, p.36). Nous nous attarderons plus tard sur ces deux types de dispositifs de groupe et leurs différentes caractéristiques.

Au niveau de l'apprentissage des langues, l'enseignant se doit de garder en tête plusieurs aspects liés à l'acquisition d'une nouvelle langue. En effet l'apprenant doit mettre en œuvre de nombreuses opérations mentales relativement complexes afin de pouvoir communiquer. Narcy a répertorié plusieurs aspects à prendre en considération dans l'apprentissage des langues, notamment la prise en compte du contexte et l'importance de développer une écoute de qualité (1990, p.52). Le contexte de l'acquisition d'une langue étrangère (LE) s'oppose à l'acquisition d'une langue seconde (L2) pour laquelle l'apprenant est immergé dans la langue cible. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait dans un contexte aménagé spécifiquement, la classe de langue (Narcy, p.103-104).

Bange (1992) fait également cette distinction quand il évoque la communication en situation exolingue. Ce type d'interaction signifie qu'un locuteur natif (LN) et un locuteur non-natif (LNN) échangent dans la même langue (soit celle du LN). Il explique qu'en cas de difficultés dans la communication, le LNN utilisera des stratégies comme l'autocorrection ou le monitoring actif (la reformulation) afin de compenser ses lacunes. Dans un souci de compréhension, le LN doit décoder le discours de son interlocuteur et reconstruire ce qu'il a voulu dire en lien avec le contexte. Selon le niveau de l'apprenant non natif, l'interprétation peut être parfois difficile à saisir. Le contexte peut alors permettre de décoder l'énoncé plus facilement que le recours aux règles linguistiques. En ce qui concerne la production langagière, le LN utilise souvent le *foreigner talk*, soit une simplification de la langue, qui permet au LNN de décoder plus facilement son discours (Bange).

Afin de travailler sur les moyens à disposition pour faciliter la communication, l'intérêt s'est porté sur les stratégies utilisées par les locuteurs apprenant une nouvelle langue. Ellis (1985, cité par Narcy, 1990, p.59) parle de trois types de stratégies : les stratégies d'apprentissage, les stratégies de production et les stratégies de communication. Ces dernières nous intéressent particulièrement, mais il est important de mentionner que "dans la mesure où le partenaire n'est pas anglophone, le recours aux stratégies de communication n'est pas nécessairement réellement authentique" (Narcy, p.63). Nous faisons le lien avec l'étude que Narcy a réalisée sur l'interaction des stratégies de production, de communication et d'apprentissage en enregistrant les productions orales de dix élèves faux débutants dans différentes situations: un dialogue avec un anglophone, en monologue après avoir repris individuellement l'histoire, puis cette même histoire sera racontée par un autre apprenant qui a dû l'écouter dans un premier temps (Narcy, p.144-153).

Dans la mesure où nous essayons, dans les classes d'anglais du CO, d'instaurer des conditions d'échanges en anglais la plupart du temps entre apprenants non-anglophones, ces stratégies apparaissent donc dans un environnement que nous pourrions qualifier d'artificiel, car non-exolingue. Dans ce sens, l'étude menée par Narcy pour le compte de l'Uplegess de Saint Etienne, en 1986, s'intéressent à la progression en anglais d'apprenants francophones et à l'analyse des productions orales de dix-neuf élèves (1990, p.60-91*)*. "L'observation d'apprenants francophones dialoguant en binômes confirme que, […] il y a deux types de

stratégies de communication, en ce qui concerne l'acquisition : celle qui la favorise, celles qui la retardent" (Narcy, p. 72-73). Le travail en binômes de ces étudiants francophones adultes a été enregistré puis analysé à différents niveaux. Dans les résultats apparaissent notamment deux types de stratégies : 1) des stratégies retardant la communication et l'acquisition comme "le changement de sujet, l'évitement sémantique, l'abandon du message, le changement de langue" (donc le recours au français ou à une autre langue) et 2) des stratégies favorisant l'acquisition comme "la demande de la forme, […] paraphrase pour obtenir le mot […]" (Narcy, p.72-73). Narcy mentionne également la nécessité de développer "une écoute précise" (p.73). De plus, il explique que l'enseignant doit organiser des tâches spécifiques pour sensibiliser les apprenants à l'utilisation de moyens linguistiques tels que ces stratégies favorisant la communication (p.73).

La notion de stratégie de communication nous paraît un concept utile pour analyser les interactions entre élèves dans le cadre de notre travail. Dans nos classes, ces interactions ont lieu principalement dans des conversations entre francophones apprenant l'anglais, mais aussi quelques fois entre un élève anglophone (LN) et un élève francophone (LNN). Nous développerons davantage ces stratégies dans le cadre conceptuel de notre recherche.

Une autre notion qui nous intéresse particulièrement en lien avec l'enseignement communicatif des langues étrangères est la *tâche communicative* que Nunan décrit comme "tout travail de classe qui amène les apprenants à comprendre, à manipuler, à produire ou à interagir dans la langue cible en focalisant leur attention sur le sens plutôt que sur la forme" (1988, p.10, cité par Griggs, 2007, p.163). De plus, selon Prabhu (1987), ce type de tâche est basé sur un *information gap*, soit un "déficit d'information où le dispositif pédagogique mis en place crée chez les élèves un besoin de communiquer en langue étrangère afin de diminuer ce déficit" (Griggs, p.163-164). Ce sont donc des moyens utilisés dans les méthodes communicatives qui visent à faire interagir les élèves entre eux et qui "cré[ent] les conditions nécessaires d'un apprentissage dans la communication" (Griggs, p.164). Dans de son ouvrage *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*, Griggs argumente dans le chapitre intitulé *Tâches communicatives réalisées en binômes* en faveur de l'organisation de tâches communicatives en classe de langues. Selon lui, "en premier lieu elles fournissent un contexte favorable à l'apprentissage : en second lieu, elles permettent de rapprocher l'activité d'apprentissage en classe de l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication" (p.173).

2.3.3 Le travail de groupe, la collaboration et la coopération

Afin de favoriser la communication entre les élèves, l'enseignant doit les faire travailler ensemble que ce soit en paires ou au sein d'un groupe. Lors d'un travail en groupe, les élèves développent des compétences interdisciplinaires qui ne sont pas uniquement liées à la branche enseignée. En effet, nous nous intéressons ici à la collaboration en tant que capacité transversale et notamment aux objectifs visés par le PER. Cependant, dans le cadre de notre étude, il convient d'aller plus loin en associant le concept de coopération à la démarche collaborative. Pour cette raison, nous allons définir, maintenant le travail de groupe, la collaboration et la coopération, notions proches mais comportant des différences significatives.

- Le travail de groupe

Il est nécessaire, pour éviter la généralisation, de définir tout d'abord le travail de groupe. Staquet (2007) le différencie du travail coopératif. Selon lui, le travail de groupe se limite à la production d'un travail réalisé par certains membres d'un groupe. Par contre, il définit le

travail coopératif comme un processus d'apprentissage plus complet, demandant une participation à chacun des membres du groupe, nécessitant des habiletés coopératives et sociales et aboutissant sur un apprentissage conscient (Staquet, p.66) (Annexe IV).

Le second concept important de notre recherche étant la *coopération*, il semble nécessaire de le distinguer du concept de *collaboration*. Comme l'explique Baudrit, "ils renvoient tous deux au travail à plusieurs, ils paraissent tous deux faire référence aux pédagogies de groupe dans le domaine de l'éducation. [...] La confusion est effectivement permise entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif" (2007, p.7). Une distinction possible est proposée par ce même auteur. Baudrit (2007) explique encore que les points de vues divergents sont la plupart du temps absents de l'apprentissage coopératif, car les élèves réalisent chacun une partie du travail planifié par l'enseignant, alors que ce n'est pas le cas dans l'apprentissage collaboratif.

- La collaboration et l'apprentissage collaboratif :

Dans l'apprentissage collaboratif, "l'accent [est mis] sur la recherche d'un accord entre les participants quant à la tâche à effectuer comme si au départ, des divergences existaient entre eux" (Baudrit, 2007, p.9). Ce qui s'apparenterait davantage à résoudre une situation à problème. En effet, la collaboration est selon Roschelle et Teasley (1995) "[...] une tentative continuelle de construire et d'entretenir une conception partagée d'un problème" (cités par Baudrit, p.9).

- La coopération et l'apprentissage coopératif :

Au sujet de l'apprentissage coopératif, Johnson et Johnson (1990a) "parlent d'hétérogénéité [...] basée sur une constitution mixte des groupes, sur le panachage des niveaux scolaires des groupes des élèves et sur le fait que ceux-ci peuvent provenir de milieux sociaux ou ethniques distincts" (cités par Baudrit, 2007, p.8). L'apprentissage coopératif, résulte d'une collaboration entre l'enseignant et les élèves, mais également entre les élèves évoluant en équipes de travail (Baudrit, 2005).

Nous allons, dans un premier temps, nous intéresser aux théoriciens fondateurs et aux notions importantes de la pédagogie coopérative. L'idée de coopération éclot au début du XXe siècle, tout d'abord chez des praticiens de l'éducation tels que l'américain Dewey, le soviétique Makarenko et le suisse Ferrière qui s'intéressent aux relations pédagogiques au sein de différents types de collectifs, scolaires ou autres (Baudrit, 2005, p.12). Plus tard, le pédagogue Freinet mettra "la vie coopérative au sein de [sa] pédagogie" grâce aux coopératives scolaires, car il souhaite que "ses élèves puissent vivre ensemble, travailler ensemble, apprendre ensemble" (Baudrit, p.13).

Piaget (1969) a développé des idées liées à la théorie constructiviste par l'instauration de méthodes actives. Au centre de sa pédagogie, c'est l'action de l'élève en tant que sujet *épistémique* qui est privilégiée. Selon lui, il faut "faire appel à l'activité de l'élève, pour qu'il procède lui-même à construire son savoir, ce qui sera d'autant plus efficace pour son développement cognitif que les matériaux apportés par la communication verbale ne suffisent pas" (Peyrat-Malaterre, 2011, p.26). Piaget a également développé la théorie du conflit cognitif, selon laquelle "un individu n'est motivé pour apprendre que s'il perçoit un déséquilibre, un conflit, une divergence, entre ce qu'il croit savoir d'une situation [...] et ce qu'il constate dans la réalité [...]" (Huber et Dalongeville, 2011, p.37).

Si nous constatons que Piaget a davantage expérimenté sur l'apprentissage individuel, Damon (1984) explique toutefois que celui-ci a relevé différents éléments que le travail de groupe peut apporter aux élèves, soit la possibilité de se décentrer, de prendre en compte la perspective de l'autre, de prendre conscience de points de vue différents, etc. (Peyrat-

Malaterre, 2011, p.29). Piaget (1969) dit favoriser d'ailleurs une méthode de "travail de groupe [qui] consiste à laisser les enfants poursuivre leur recherche en commun, soit en *équipes* organisées, soit simplement au gré des rapprochements spontanés" (cité par Peyrat-Malaterre, p.27). Toujours selon lui, "la coopération entre enfants est de nature à compenser la domination intellectuelle parfois exercée par l'adulte" (Baudrit 2005, p.14) et à sa propre vision de la coopération, il lie la notion d'égalité. C'est ainsi qu'il distingue l'apprentissage coopératif des activités tutorales qui instaurent un rapport asymétrique entre les personnes du groupe (Baudrit, 2005). De plus, l'âge des individus est important dans le rapport entre apprenants qui collaborent. Piaget a selon cette logique "caractérisé les situations coopératives au regard du statut et de la place des acteurs" (Baudrit, p.18). Cependant, "pour Piaget l'interaction des pairs agit surtout comme moyen de changement et non comme la substance même du changement, le principal travail de l'enfant se faisant ensuite individuellement" (Peyrat Malaterre, p.28). Il a été critiqué notamment par Doise et Mugny (1981) qui eux sont allés plus loin en s'intéressant aux effets et aux causes des interactions sociales (Peyrat-Malaterre, p. 41)

De son côté, Vygotski (1997) s'intéresse sous un autre angle à ce sujet en traitant particulièrement de l'approche de nature asymétrique adulte-enfant et aux situations de tutorat. Il développe notamment la notion de Zone Proximale de Développement (ZPD), concept important pour comprendre son point de vue. Il s'agit de "l'écart entre ce que l'enfant sait faire seul, son niveau actuel, et ce qu'il est capable de faire à l'aide d'un plus compétent, c'est l'espace potentiel d'apprentissage" (Peyrat-Malaterre, 2011, p.30). Selon son raisonnement, c'est donc grâce à l'interaction avec un adulte ou un pair possédant davantage de compétences, qu'un élève peut accéder à certains apprentissages et réaliser certaines tâches qu'il sera en mesure ensuite de réaliser de manière individuelle. Le travail de groupe, de tout type confondu, représente donc une riche opportunité d'apprentissage dans le milieu scolaire.

Bruner (2002) montre que les élèves ont un rôle actif à jouer dans leur éducation, que ce soit en contribuant à diverses tâches, tels qu'enseigner, aider, pousser ou motiver ceux qui éprouvent plus de difficultés (Peyrat-Malaterre, 2011, p.31). Sa position, située entre celle de Piaget et Vygotski, intègre la notion d'aide, l'"étayage" qu'il définit comme "les moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui" (Bruner, 2002, cité par Peyrat-Malaterre, p.31).

A partir des années 1960, le psychologue canadien Bandura, en replaçant l'apprenant au sein d'un groupe, ouvre ainsi la voie aux théories socio-cognitivistes. Il évoque les notions d'*apprentissage par modelage* ou aussi d'*apprentissage vicariant* car selon lui :

> La plupart des comportements humains sont appris par observation au moyen du modelage. A partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action. Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir d'exemples vus, au moins de façon approximative avant de produire le comportement. (Bandura, 1980, p.29)

Cette manière active d'apprendre, qui se distingue d'un simple mimétisme, a l'avantage de faire interagir plusieurs niveaux chez l'individu: la personne (et ses connaissances), son comportement et son environnement (Carré, 2004-2005).

C'est en prenant eux aussi en compte l'aspect social et en l'intégrant au constructivisme piagétien, que Doise et Mugny (1981) développeront l'approche socioconstructiviste. Selon eux, l'interaction sociale permet aux membres d'un groupe de confronter leurs points de vue divergents. En lien avec la thématique de notre recherche, ce sont ces aspects qui nous

intéressent particulièrement. En effet, c'est lorsqu'un apprenant rencontre d'autres individus que la confrontation au niveau social apparait et que l'on parle alors de conflit sociocognitif (CSC), une notion essentielle liée au travail en groupe selon laquelle "le déséquilibre peut également naître de la confrontation d'une interprétation d'un phénomène avec celle d'une personne qui a observé le même phénomène, mais qui ne le comprend pas de la même manière" (Huber et Dalongeville, 2011, p.38).

Dans un second temps, après ce retour sur les fondements théoriques à la base de la pédagogie coopérative, il nous est permis d'envisager différentes possibilités pour faire travailler nos élèves ensemble et leur faire bénéficier des apports de l'apprentissage coopératif. Selon Cohen, le travail en groupe doit faire sens pour les élèves, ils doivent comprendre pourquoi l'enseignant organise de telles activités (1994, p.41).

Dans un tableau récapitulatif au sein de son ouvrage *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?*, Peyrat-Malaterre recense les avantages et inconvénients pour les élèves en distinguant trois formes sociales de travail différentes : les travaux individuels, les travaux en binôme et les travaux de groupe (plus que deux élèves).

	Avantages	**Inconvénients**
Travail individuel	Pas de contradiction Pas de conflit Davantage de temps	Pas d'interaction Pas d'échange Pas d'aide Permet la passivité
Travail en binôme	Des interactions possibles Des échanges possibles	Peu d'oppositions Peu de contradictions Permet la passivité
Travail à plus de 2	Beaucoup d'interactions possibles Confrontations des points de vue possibles	Accentue le regard de l'autre sur soi Peut générer une déviance vers autre chose que la tâche Permet la passivité

Tableau 1 : Avantages et inconvénients pour les élèves selon les situations d'apprentissages (reproduction de Peyrat-Malaterre, 2011, p.17)

Elle en fait de même pour les enseignants en distinguant les avantages et inconvénients liés à l'organisation de différents types de travaux selon le nombre d'élèves impliqués dans l'activité.

	Avantages	**Inconvénients**
Travail individuel	Plus facile à mettre en place Plus rapide Plus habituel	Pas ou peu de retours des élèves Pas d'échanges avec les élèves Pas de certitude d'avoir été bien compris
Travail en binôme	Les élèves peuvent s'aider et échanger sans [l'] aide [de l'enseignant] Interactions autour de la tâche	De la préparation spécifique pour former les binômes et pour l'évaluation du travail Un peu plus de bruit que d'habitude
Travail à plus de 2	Supervision faite par les élèves de la compréhension de la tâche et des consignes Délégation aux élèves de l'autorité et d'une partie du savoir	Besoin de temps pour la mise en place Besoin de méthodes pour évaluer le travail et l'apprentissage de chacun Bruits ou brouhahas dans la classe Gestion du temps Délégation aux élèves de l'autorité et d'une partie du savoir.

Tableau 2 : Avantages et inconvénients pour les enseignants selon les situations d'apprentissages (reproduction de Peyrat-Malaterre, 2011, p.21)

La notion de taille du groupe, variant entre un binôme et un groupe comportant plus de deux élèves, sera précisée dans notre cadre conceptuel.

Peyrat-Malaterre toujours mentionne que les bénéfices liés à l'apprentissage coopératif sont attendus à trois niveaux différents :

> Soit sur le plan scolaire, avec par exemple le renforcement de la participation et de la motivation, une attitude constructrice ; sur le plan social, avec notamment une amélioration des comportements entre pairs ; sur le plan cognitif, grâce au développement de la pensée critique, etc. (Peyrat-Malaterre, 2011, p.68)

Il a également été observé que les élèves participant à des échanges en tutorat développent de l'empathie et un certain sens de la justice (Peyrat-Malaterre, 2011, p.68). Cependant, cela ne comporte pas que des avantages. Certaines dérives peuvent apparaitre lorsque les élèves ont trop d'affinités au sein d'un même groupe. Dans les groupes autoformés par les élèves, il y a le risque d'aboutir à une "pensée moutonnière" (Janis, 1972) que Blanchet et Trognon (1994) l'expliquent comme une pensée de groupe qui ne peut pas se développer davantage car les individus sont toujours les mêmes (cité par Peyrat-Malaterre, p.72). Un autre danger peut venir également de l'effet "free-rider", que Slavin (1995) explique par le fait qu'un élève ou une partie restreinte du groupe, souvent le(s) plus compétent(s) ou le(s) plus rapide(s), réalise(nt) la tâche dédiée au groupe (cité par Peyrat-Malaterre, p.72).

Rapport-Gratuit.com

La difficulté pour l'enseignant réside dans la manière d'utiliser ces outils pour permettre à tous les élèves de travailler lors de ces activités de groupe. Certaines pistes peuvent être apportées par la littérature en cernant déjà les dispositifs à mettre en place au sein de la classe pour permettre la coopération et éviter que ces activités ne soient qu'un *simple* travail de groupe. Staquet énonce plusieurs principes selon lui essentiels pour y parvenir. Parmi ces principes favorisant la pédagogie coopérative, il parle notamment : des interdépendances positives, de la responsabilisation, des compétences sociales et cognitives, ainsi que du rôle de l'enseignant (2007). Les interdépendances positives qu'elles soient liées aux résultats, aux moyens ou aux relations interpersonnelles sont mises en place par l'enseignant et sont non-négociables par les élèves. Elles permettent d'instaurer de "créer des liens et la nécessité de devoir compter sur chacun dans l'équipe" et d'ainsi instaurer la coopération (Staquet, p. 56).

La responsabilisation de chaque élève doit venir d'une demande de l'enseignant qui par un message clair doit donner les consignes et structurer l'activité. Les objectifs sont explicités aux élèves qui peuvent ainsi se responsabiliser dans leur travail individuel et au sein de leur groupe (Staquet, 2007). Lors d'une activité en groupe, les élèves sont "responsables, chacun sans exception, de [leur] engagement, de demander de l'aide, d'offrir de l'aide et des explications […]" (Staquet, p.72). La notion de respect de l'autre doit être indéniablement acceptée pour pouvoir mener à bien ce type d'activités, car l'élève doit aussi se sentir concerné par l'apprentissage de l'autre. Staquet parle alors de réussite collective.

Le travail au niveau des compétences sociales et cognitives à l'école permet aux jeunes "d'expériment[er] […] des comportements citoyens sociaux, pacifiques, respectueux et responsables." Rassembler les jeunes dans le milieu scolaire est un moyen pour eux "d'échanger sur la réalité, sur les faits et sur les différences" (Staquet, 2007, p. 59-60). Pour terminer, l'enseignant endosse le rôle important de *consultant* et *facilitateur* (Staquet). Il est responsable du bon déroulement de l'activité car c'est à lui qu'advient la préparation des groupes et l'organisation de la tâche. Après avoir au préalable enseigné les habiletés de coopération puis formulé des consignes précises, il devra le temps de l'activité "observer, faire confiance et lâcher le contrôle" (Staquet, p.64).

Enfin, nous nous pencherons sur certains moyens aidant l'enseignant à favoriser un climat coopératif et faciliter le travail des élèves entre eux. Staquet (2007) dénombre neuf stratégies : (1) la construction des groupes sur la différence, (2) la créativité du groupe, (3) les jeux de coopération, (4) les moments conviviaux de fêtes, (5) les messages clairs (6) l'effort et le changement lié à la coopération, (7) l'apprentissage et la création de l'autogestion en équipe, (8) la coopération en dehors de la classe, (9) les changements dans le temps.

Nous nous intéresserons aux stratégies concernant l'effort et le changement demandé aux élèves, car des réticences peuvent surgir quand on impose aux élèves de travailler ensemble. Selon les individus, la peur du groupe peut sous-entendre des interprétations différentes. Staquet énonce "la peur de l'affrontement, la peur de la dévalorisation, la peur de se faire avoir […], la peur de se faire rejeter" (Staquet, 2007, p.140-145).

Il appartient donc à l'enseignant de renforcer l'estime de soi et la confiance en soi, en créant un climat respectueux propice à des relations saines et au succès des apprentissages. Favoriser des échanges bienveillants est essentiel car "un enfant qui a une bonne estime de lui, sera enclin à la réussite scolaire, à l'ouverture aux apprentissages, à la construction de soi à travers des relations positives avec les autres, les enseignants et la société" (Staquet, 2007, p. 83). Le regard des autres, le droit d'être écouté, le soutien des pairs sont différents aspects qui peuvent avoir une influence directe sur l'estime des apprenants. La posture d'enseignant nous

permet d'agir positivement sur ces différents facteurs, tels que les conditions d'apprentissages, le fonctionnement de la classe avec des règles favorisant l'échange, les feed-back, verbaux ou non-verbaux, le choix des activités, etc. (Staquet, p. 80-81). Il est donc du ressort de l'enseignant de considérer individuellement les élèves en les valorisant pour que chacun trouve une place au sein du groupe classe. Dans la prochaine partie nous aborderons les moyens de traiter les besoins spécifiques des différents apprenants.

2.3.4 La pédagogie différenciée

Différencier dans l'enseignement signifie, selon Perrenoud, "organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui" (2005, p.29). La différenciation demande la prise en considération des besoins de tous les élèves et la gestion des différences de niveaux. Comme le stipule la déclaration de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), l'Ecole publique "assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale" (CIIP, 2003, p.1).

D'après Przesmycki, cette pratique pédagogique poursuit une idée noble : "la finalité de la pédagogie différenciée, c'est la lutte contre l'échec scolaire en alliant la transmission des savoirs au développement de chacun" (1991, p.13). Pour parvenir à un tel but la place de l'élève doit être reconsidérée pour que l'individu (re)devienne la priorité de l'enseignant. En énumérant ses sept postulats, Burns (1971) rappelle que deux apprenants ne sont jamais les mêmes dans une situation données. Il est donc question d'une pédagogie centrée sur l'élève.

Afin de ne plus considérer la classe comme un simple collectif, différentes stratégies sont envisageables. Il est en effet possible de différencier de nombreux aspects de son enseignement en liens avec les obstacles et les besoins de chaque élève (Carrupt, 2014-2015). Il est possible de différencier son enseignement de manière simultanée, quand les élèves réalisent en même temps des tâches différentes toutes en lien avec un objectif semblable. Meirieu (1985) parle de différenciation successive, ce qui équivaut à enseigner "en conservant le fonctionnement habituel de la classe, mais en ayant le souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage" (p.134). La différenciation peut porter sur les contenus d'apprentissages, sur les situations d'apprentissages ou sur les méthodes d'apprentissages et d'enseignement (Gillig, 1999). L'enseignant peut alors choisir de varier la difficulté de la tâche, les rythmes d'apprentissages ou les formes sociales de travail. Il peut également fournir certains outils supplémentaires ou mettre à disposition des moyens pour aider certains élèves (Carrupt).

Dans notre cas, en lien avec le travail de groupe, les moyens de différencier l'apprentissage sont possibles en réunissant les élèves en dispositifs tels que les groupes de niveaux, les groupes de besoins ou le tutorat entre pairs. Les *groupes de niveaux* formés au sein d'une même branche sont nommés groupes de niveaux-matière. "Les élèves sont alors groupés pour constituer des ensembles homogènes de forts, moyens ou faibles", mais ce type de procédé aurait démontré ses limites car "l'amplitude des écarts entre les élèves forts et faibles ne faisai[en]t que croître" (Gillig, 1999, p.241). Les *groupes de besoins* sont des groupes ponctuels créés pour répondre à certains manques et combler les lacunes d'une sélection d'élèves (Lesage, 1978). Meirieu (1985) nomme les groupes hétérogènes, les *groupes de besoins* qu'il pense être une solution plus "souple, plus facile à mettre en place et, en même temps, plus féconde que les groupes niveaux-matières" (p. 152). Cela ne correspond pas aux

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

groupes de niveaux mais à “des situations temporaires, donc conséquemment limités dans le temps que les groupes de niveau-matière, regroupements dans lesquels on adoptera les critères de répartition des élèves selon les acquisitions antérieures mal assimilées […]” (Gillig, p.63-64).

La question consiste ici à régler la “problématique hétérogénéité/homogénéité des groupements” (Gillig, 1999, p.66) que rencontrent les enseignants sur le terrain. Ceux-ci sont confrontés à la difficulté de gérer des classes très hétérogènes et se distance ainsi de certains théoriciens qui en vantent les mérites. Legrand décrit l’hétérogénéité comme “indispensable dans la mesure où elle seule permet d’offrir le milieu de discussion au progrès individuel” (1986, p.157).

L’hétérogénéité est-elle vraiment “une aubaine, une chance, un bienfait ?” et est-il vraiment possible pour les élèves de progresser au sein d’un groupement homogène? s’interroge Gillig (1999, p.63). Ces questions nous intéressent tout particulièrement dans le contexte de notre recherche, d’autant plus que Legrand expliquera que les groupes homogènes peuvent avoir des effets bénéfiques au même titre que les groupes hétérogènes (1986, p.167).

Il convient maintenant de préciser les buts de l’hétérogénéité : “mélanger les élèves différents” et “avoir des clés de compréhension du comportement des élèves” (Staquet, 2007, p.109). La combinaison parfaite dans les groupes n’existe pas et “cela nous aide à accepter une part d’imprévu et de non contrôlable dans la gestion de classe, de ses groupes, des humains en particulier” (Staquet, p.108-109).

Pour composer des groupes hétérogènes, Staquet (2007) énonce plusieurs critères qu’il sépare en deux catégories: les critères concernant l’*identité* et la *personne*, comme le sexe, l’âge, l’origine et la langue des élèves, et les critères concernant les *fonctionnements* ; les *compétences* tels que les formes de gestions mentales (de La Garanderie, 1980), les intelligences multiples (Gardner, 2004), les compétences, l’extraversion (vs l’introversion) ainsi que la place dans la fratrie (p.118) (cf. tableau 3 ci-dessous). Enfin, le choix de l’enseignant pour former les groupes doit être fait selon les besoins spécifiques de la branche et de l’activité.

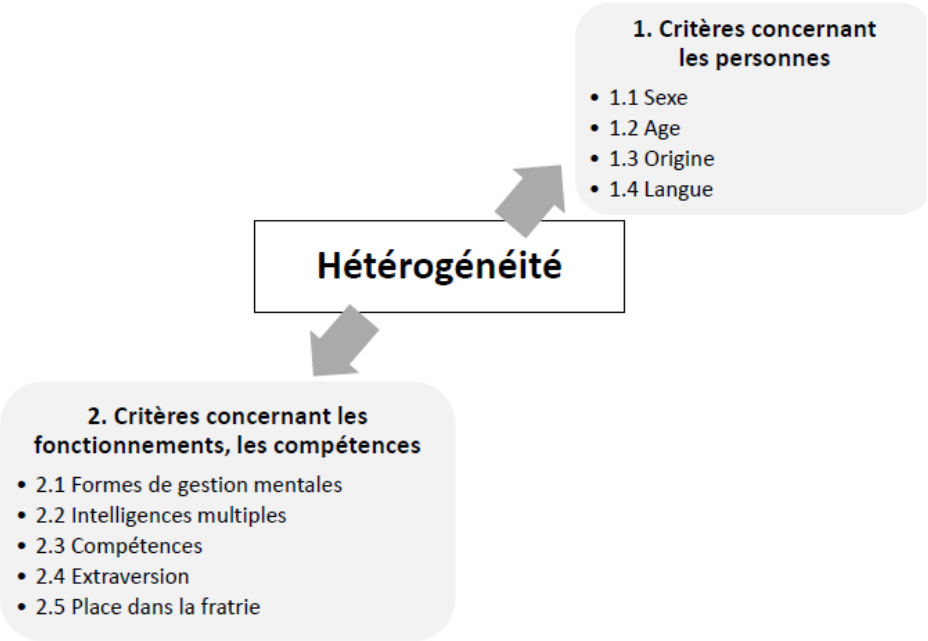


Tableau 3: Les critères d’hétérogénéité (reproduction de Staquet, 2007, p. 118)

2.4 Cadre conceptuel et approche théorique

Afin d'introduire l'approche et les concepts théoriques utilisés dans ce projet de recherche, nous présentons les aspects importants qui nécessitent des précisions pour pouvoir construire notre méthode d'analyse. En premier lieu, en lien avec la communication, apparaissent les stratégies de communication utilisées par les apprenants pour interagir. En second lieu, le travail coopératif sera défini en lien avec sa mise en place dans un cours de langue. Ensuite, seront étudiés les différents apports aux niveaux cognitifs et sociaux dont bénéficient les élèves lors de tels travaux. Finalement, nous nous intéresserons aux différents types de groupements d'élèves, à la taille de ces dispositifs et à la gestion des différences de niveaux au sein des groupes.

2.4.1 L'interaction en production orale et les stratégies de communication

La notion de communication entre en compte dans les situations d'interaction entre les élèves. Le schéma de Jakobson (1960) permet de nous recentrer sur les acteurs importants de la communication soit l'émetteur et le récepteur, mais également sur des facteurs tels que le référent (ou contexte), le message, le code (soit la langue utilisée) et le canal (soit le moyen utilisé pour communiquer).

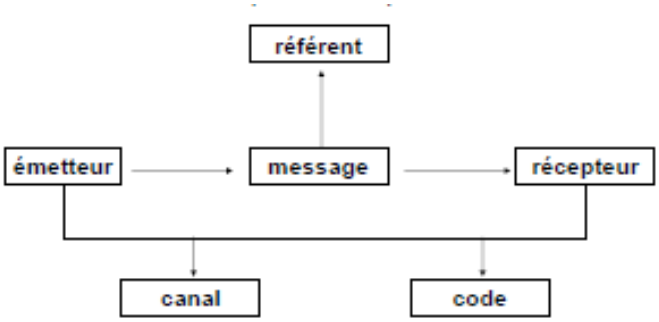


Tableau 4 : Schéma de Jakobson (1960)

Dans le cas de l'expression orale en interaction, le récepteur percevra le message par le canal auditif. Les élèves utiliseront un code, soit l'anglais, qui généralement n'est pas leur langue maternelle. Le message à transmettre sera donc codifié par les émetteurs en mobilisant leurs compétences dans cette langue. En effet, l'expression orale dans une classe de langue doit être faite essentiellement en langue cible et cela mobilisera aussi les compétences des élèves en compréhension orale en jouant le rôle de récepteurs. Les élèves anglophones seront avantagés car ils éprouveront de la facilité pour interagir dans cette langue. Cependant la différence évidente de niveau de maîtrise du code peut apparaître comme un problème au moment de devoir décoder le message émis par des élèves débutants.

Pour comprendre les processus en jeu lors de la production d'une langue (orale ou écrite), il faut se pencher sur les opérations cérébrales et musculaires que l'apprenant doit exécuter. Clark et Clark (1977) parlent de cinq étapes qui ont lieu à différents niveaux, quatre au niveau cérébral et la cinquième au niveau musculaire : au niveau du discours, au niveau de la phrase, au niveau des constituants et au niveau de l'encodage articulatoire et l'articulation (Narcy, 1990, p.26).

Kempen et Hoenkamp (1987) présentent eux une "grammaire procédurale" résumée en trois phases : la conception, la structuration et l'articulation (Narcy, 1990, p.27). Au fur et à mesure

de l'apprentissage, les capacités opératoires vont s'automatiser et ainsi permettre à l'apprenant de maitriser différents aspects d'une tâche complexe (Richards, 1985, cité par Narcy, p.32). En situation d'interaction, lors de l'apprentissage d'une langue, de nombreuses capacités entrent en jeu au niveau de la compréhension et de l'expression. Selon Narcy, certaines sont liées spécifiquement à une certaine langue alors que d'autres sont communes à toutes langues confondues. En matière d'expression, il recense dans un tableau, quatre étapes : la situation, la conception, la formulation et l'articulation. Dans la première, c'est l'analyse de la situation qui permet "de déterminer le contenu et la forme d'un énoncé" (Narcy, p.35). Dans la seconde, il s'agit de la conception du message regroupant l'analyse conceptuelle et l'évaluation des moyens linguistiques que l'apprenant est capable de mobiliser. Au niveau de la formulation, plusieurs types de connaissances entrent en jeu : les connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques, pragmatiques, avant l'organisation de l'énoncé, la compensation et la formulation (au niveau phonologique). Finalement, la dernière étape consiste en "la capacité de transférer ce qui a été formulé en mouvements des muscles articulatoires" (Narcy, p. 36).

L'apprentissage et la communication dans une langue étrangère nécessitent plusieurs opérations. La compréhension et la production sont des processus complexes sans lesquels nous ne pouvons communiquer. Afin de connaitre les moyens utilisés par les apprenants pendant les échanges oraux, nous nous intéressons maintenant aux stratégies mobilisées facilitant la communication.

Les stratégies de communication sont définies comme des "plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui paraît à un individu comme un problème pour atteindre un but commun particulier" (Faerch & Kasper, 1983, cité par Bange, 1992, p.5). Narcy reprend une définition plus claire qui décrit ces stratégies comme des "stratégies qui permettent de compenser les manques linguistiques pour parvenir à ses objectifs de communication" (cf : Lexique, Narcy, 1990, p.267-268). Puis, finalement, Beckers, Campo et Simons définissent les stratégies de communication comme "un ensemble de techniques qui permettent de compenser des lacunes linguistiques que ce soit au niveau lexical ou grammatical" (2012, p.63).

Dans un tableau, Bange (1992) reprend, en se basant sur différentes recherches (Tarone, 1980, Faerch & Kasper, 1983, Knapp-Potthoff & Knapp, 1982) différents types de stratégies : les stratégies d'évitement et les stratégies de réalisation (Faerch & Kasper, 1983, cités par Bange, 1992) et rajoute également les stratégies de substitution. Ces différentes stratégies de résolution des problèmes de communication entrent en compte dans un contexte exolingue.

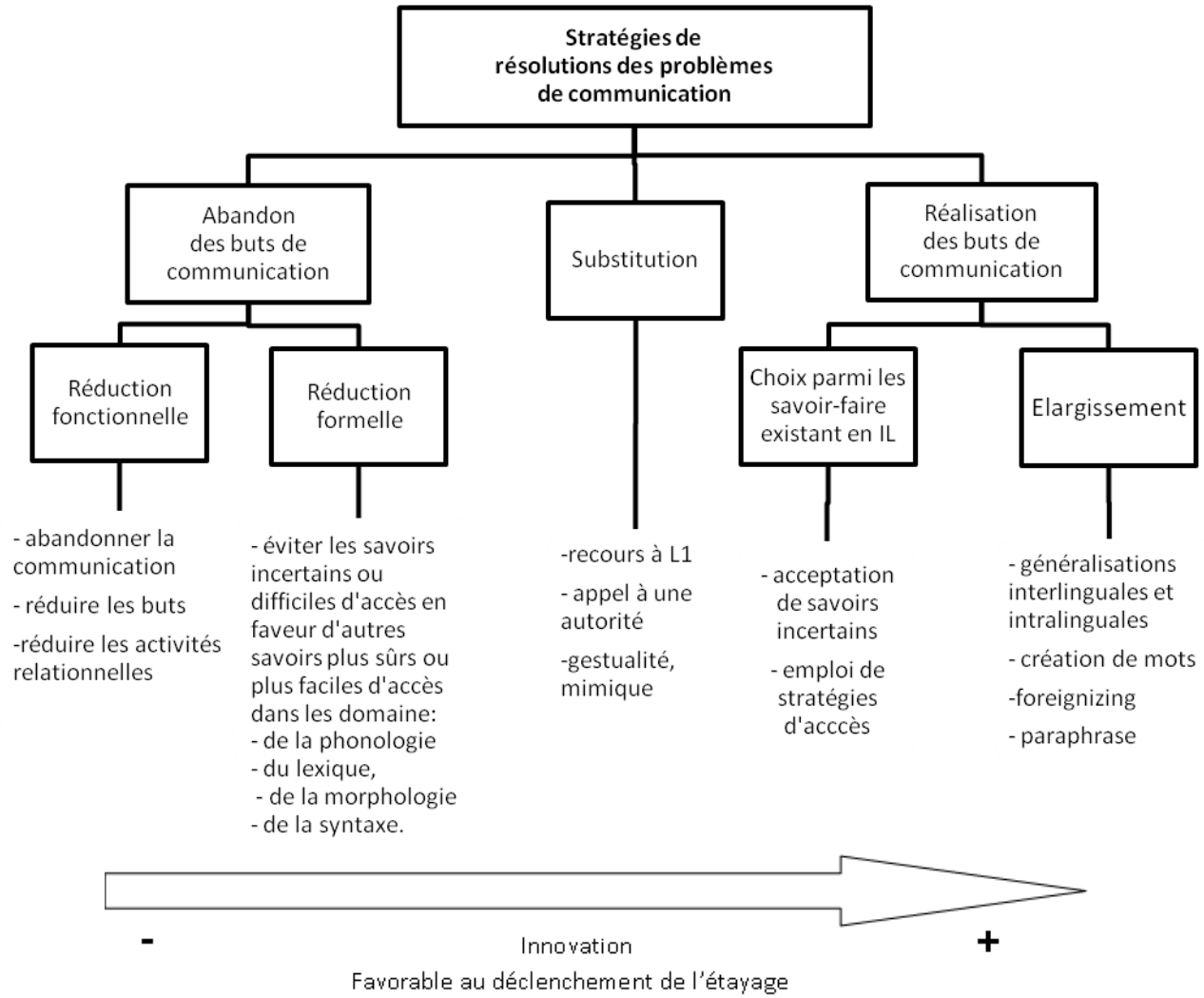


Tableau 5 : Les stratégies de résolution des problèmes de communication (d'après Bange, 1992, p. 6)

Bange (1992) décrit les conditions particulières dans lesquelles l'apprentissage d'une deuxième langue (L2) se fait dans une classe de langue étrangère (LE). Il mentionne deux aspects importants concernant le rôle de la classe. Premièrement "elle permet d'échapper aux difficultés […] de la communication exolingue naturelle […]" et deuxièmement "elle garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle". L'enseignant de LE alors défini comme "(quasi-)LN" est celui qui "doit développer des stratégies de soutien […] et des stratégies d'optimisation des processus d'acquisition des apprenants" (Bange, p.10).

Dans son ouvrage *Apprendre une langue étrangère, didactique des langues ; le cas de l'anglais*, Narcy liste différentes types de stratégies de communication, soit :

> Le transfert de langue une, la surgénéralisation, l'emploi de formule toute faite, la surélaboration, et l'épenthèse[3] Il complète cette liste par différents types d'évitements (a) l'évitement du thème (changement de sujet, l'absence de réponse), (b) l'évitement du sens (c) l'évitement d'appel à autorité, (d) la paraphrase, (e) l'abandon du message et (f) le changement de code. (1990, p. 117)

[3] Phénomène phonétique où un phonème s'intercale entre les phonèmes d'origine pour des raisons de commodités articulatoires ou euphoniques. (Définition du lexique : Narcy, p.268)

Les différentes stratégies de communication	
1. le transfert de langue une	
2. la sur-généralisation	
3. l'emploi d'une formule toute faite	
4. la sur-élaboration	
5. l'épenthèse (adaptation phonétique plus commode).	
6. l'évitement	(a) du thème - changement de sujet - absence de réponse (b) du sens (c) d'appel à autorité - demande de la forme - demande si on est correct - recherche dans un ouvrage (d) la paraphrase, (e) l'abandon du message (f) le changement de code.

Tableau 6 : Les stratégies de communication (d'après Narcy, 1990, p. 117)

Dans cette liste, Narcy (1990) ainsi que d'autres chercheurs tels que Poulisse (1987), font la distinction entre les stratégies conceptuelles et les stratégies linguistiques. Les stratégies conceptuelles concernent la réorganisation conceptuelle du message conçu pour l'exprimer avec les outils linguistiques dont on pense disposer. Les stratégies linguistiques traitent des formes linguistiques que l'on utilise, en les transférant de la langue cible ou d'une autre langue. Il précise que :

> Ces stratégies ne seront efficaces que si les capacités opératoires […] qui leur permettent de fonctionner sont bien en place […] et il est clair que les premières (paraphrase, explications, etc.) seront plus propices à un échange que les secondes (traduction, transfert, emprunt, invention, etc.). (Narcy, 1990, p.117-118)

Pour notre analyse, nous nous baserons sur différents indicateurs pour évaluer le recours à de telles stratégies lors des interactions entre élèves pendant les activités de groupe. Notamment en différenciant les deux types de stratégies de communication dont Narcy (1990) parle, soit les stratégies retardant la communication et l'acquisition de la langue cible, soit les stratégies les favorisant. Il mentionne cependant le cas intermédiaire du transfert de L1 qui serait selon lui une stratégie "pas totalement négative" selon l'attitude qu'adoptera l'interlocuteur (Narcy, p.73). En effet si celui-ci rectifie les éventuelles erreurs causées par une simple traduction du français à l'anglais, cela permet à l'apprenant de corriger l'erreur et d'intégrer la forme correcte. Cependant "la proximité du français et de l'anglais peut conduire l'apprenant à faire de fausses hypothèses sur la langue cible" (Narcy, p.73). Dans de tels cas, si la rectification du message n'est pas possible, cette stratégie retarde l'acquisition de la L1 pour l'apprenant qui n'a pas été corrigé par son interlocuteur.

Fonction de la stratégie communication	Type de stratégies de communication
Stratégies favorisant l'acquisition	- demande de la forme - demande si on est correct - paraphrase pour obtenir le mot - paraphrase pour obtenir la tournure correcte - une écoute précise
Stratégies pouvant favoriser ou retarder l'acquisition	- transfert de L1 (en fonction de la correction apportée ou non par l'interlocuteur)
Stratégies retardant l'acquisition	- le changement de sujet - l'évitement sémantique, - l'abandon du message, - le changement de langue

Tableau 7 : Les fonctions et types de stratégies de communication (d'après Narcy, 1990, p.72-73)

Lors d'une étude plus récente, Beckers, Campo et Simons, s'intéressent à l'apprentissage de ces stratégies de communication (2012) qu'ils divisent en deux catégories : les stratégies d'accomplissement (*achievement strategies*) "activées par l'apprenant lorsqu'il se décide à conserver son objectif original" et les stratégies de réduction (*reduction strategies*) "qui sont des tentatives de l'apprenant d'éviter, de supprimer le problème de communication" (Beckers, Simons, Dahmen et al., 2001-2002, cités par Beckers, Campo & Simons, p.63). Les *stratégies d'accomplissement* regroupent aussi bien les stratégies basées sur la langue cible que le langage non verbal (mimes, gestes, etc.), alors que dans *les stratégies non productives*, les stratégies basées sur la langue étrangère (emprunt et demande d'aide en français) s'ajoutent aux stratégies de réduction (Beckers, Campo & Simons, p.63-64).

Cette classification s'apparente en plusieurs points à celle développée par Narcy que nous avons choisie d'utiliser dans le cadre de notre étude. Toutefois, il nous a semblé intéressant d'intégrer cette référence plus actuelle pour compléter notre recherche.

2.4.2 Les habiletés cognitives et sociales

L'apprentissage coopératif permet le développement d'habiletés cognitives et sociales. Des recherches datant des années 1990 "ont montré les effets positifs que l'apprentissage coopératif a sur le rendement scolaire, le développement des habiletés sociales, l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage et des pairs, l'état affectif et l'image de soi" (Abrami, et al., 1996, p.1). Cet apport essentiel permet aux élèves de s'adapter aux besoins du monde dans lequel ils évoluent et sont donc des compétences transférables et utilisables dans le milieu extrascolaire (Annexe V).

Si les apprentissages d'ordre cognitif ont une grande importance dans le cadre scolaire, l'aspect social de la pédagogie coopérative ne doit pas être négligé. En effet, un véritable apprentissage social est possible en interagissant avec des pairs qui jouent le rôle de modèles. Les facteurs socioculturels, personnels et comportementaux interagissent pour permettre un apprentissage basé sur l'influence mutuelle. Le concept sociocognitif s'explique par le côté social qui prend en considération la pensée et l'action ainsi que le côté cognitif lié aux processus de la pensée ayant un impact sur la motivation, les émotions et les actions (Bandura, 1962, cité par Peyrat-Malaterre, 2011, p.36).

La psychologie sociale définie comme "une science […] des relations des individus entre eux ou au sein du groupe" (Peyrat-Malaterre, 2011, p. 37), demande une conception ternaire qui convoque selon Moscovici (1998) le sujet individuel (l'Ego), le sujet social (l'Alter) et l'Objet."

> Les travaux de groupes sont placés sous le signe de l'interactivité, de l'interrelation et rejoignent donc l'approche de type ternaire de Moscovici ou les triples interactions de Bandura, qui distinguent: (1) le sujet (l'élève) ; (2) l'alter (le ou les pairs avec qui le sujet interagit) ; (3) l'objet (la tâche à effectuer). (Peyrat-Malaterre, 2011, p.37)

Pour que les élèves soient capables de développer certaines habiletés sociales, l'enseignant doit veiller à les intégrer aux objectifs au sein de ses séquences d'enseignement (Abrami, et al, 1996, p.96-97). L'intégration de la CT de *collaboration* au sein des différentes branches met en avant des descripteurs influant à trois niveaux : (1) prise en compte de l'autre, (2) connaissance de soi, (3) action dans le groupe (PER, 2010) (Annexe III). Les notions d'adaptation à l'autre, d'adaptation à ses besoins et de cohésion sociale est importante. La cohésion sociale se réfère à la théorie selon laquelle "les élèves aident leur camarades à apprendre parce qu'ils se soucient du groupe et de ses membres et pas seulement parce qu'ils y trouvent leur intérêt" (Abrami et al, 1996, p.38). Une telle approche est favorisée par la mise en place d'activités visant des interdépendances dans l'identité, la tâche et les rôles. L'interdépendance positive au sein d'un groupe naît des efforts produits par les élèves pour s'aider eux et leurs camarades à apprendre et réussir une activité (Abrami et al, p. 74). Elle peut être de types différents, soit liée aux résultats, soit liée aux moyens ou aux relations interpersonnelles. Le tableau ci-dessous détaille avec précision les variations existantes au sein de chaque sous-groupe. Parmi cette liste, nous retiendrons plus particulièrement l'interdépendance liée aux objectifs, l'interdépendance liée à la tâche et l'interdépendance liée à l'identité.

Types d'interdépendance positive	**Interdépendance liée :**
- selon les résultats	- *aux objectifs* - aux récompenses - aux forces extérieures
- selon les moyens	- aux ressources - *à la tâche* - aux rôles - *à la communication* - au milieu
- selon les relations interpersonnelles	- *à l'identité* - à la simulation

Tableau 8 : Types d'interdépendances positives (adapté d'Abrami et al., 1996, p. 75)

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à l'interdépendance liée à la communication. Tout comme le mentionne Shaw (1964) "la communication est une importante composante de l'apprentissage coopératif" (cité par Abrami et al, 1996, p.81). Selon cette logique, le rendement des groupes dépend d'une communication efficace entre ses membres. L'enseignant veillera à mettre en place un schéma communicatif permettant à tous les membres du groupe de s'exprimer (Annexe VI).

Le contexte dans lequel ce travail coopératif se déroule est important. L'élève, l'enseignant, la culture de l'école et le programme d'études sont des facteurs jouant un rôle dans la mise en place d'un tel modèle d'apprentissage (Abrami et al, 1996, p.44). Vu que l'on interroge les élèves d'une même classe, ces trois derniers critères restent les mêmes. Cela nous permet ainsi de nous concentrer sur les différences entre les apprenants de cette classe.

Le travail sur les habiletés sociales et cognitives permet aux élèves une prise de conscience de leur propre attitude. C'est dans une perspective d'introspection des élèves que nous nous intéressons à leurs perceptions concernant leurs attitudes dans le groupe. En effet, pour parvenir à responsabiliser les élèves, ceux-ci doivent non seulement se sentir responsables de leur propre travail mais aussi du travail de leur groupe. Comme Abrami, et al (1996) nous le rappellent :

> Lorsque les élèves auront pris conscience que leur contribution est importante pour le groupe, ils adopteront sans doute des attitudes comme se concentrer sur la tâche, se comporter de façon positive envers les autres, demander et fournir de l'aide, demander et fournir des explications, etc. ; toutes ces attitudes aideront le groupe à atteindre ses objectifs. (Abrami, et al, 1996, p. 89)

Au niveau des habiletés sociales et cognitives, il est important de "susciter une prise de conscience métacognitive […] [afin d'] évaluer la tâche qui leur est confiée, à planifier sa réalisation, à déterminer les habiletés ou les stratégies dont ils ont besoin pour la mener à bien" (Abrami, et al, 1996, p.101). Cependant, nous sommes en mesure de nous demander si les élèves sont poussés à mener une telle réflexion lors des activités quotidiennement menées en classe.

Les habiletés sociales et cognitives recensées par Abrami et al (1996, p. 95) (Annexe V) sont nombreuses. Dans le cadre de notre mémoire, en lien avec le concept des habiletés à développer, nous choisissons d'observer la présence de comportements positifs en questionnant les élèves au sujet de *l'aide* et de *l'encouragement* donnés et reçus lors de ces travaux coopératifs. Pour mener notre analyse, nous avons sélectionné les habiletés suivantes: (1) des habiletés sociales en lien avec *l'encouragement* : "encourager les autres, féliciter", (2) des habiletés cognitives liées à la notion *d'aide* : "interroger, poser des questions, rappeler de l'information, demander des éclaircissements, vérifier si on comprend", (3) une habileté située entre les deux catégories : "demander de l'aide" (Abrami et al., p. 95).

2.4.3 Les types de travaux coopératifs en classe de langue

Dans le cadre de notre mémoire, notre conception du travail de groupe sera liée à celle de l'apprentissage collaboratif que Baudrit résume comme "un travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun" en reprenant une définition de Johnson et Johnson (1990b, cités par Baudrit, 2005, p.5). La définition de Cohen nous permet de concevoir "le travail de groupe comme une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a clairement été assignée" (1994, p.1). Ces interactions entre élèves permettent "des actions comme poser des questions, expliquer, faire des suggestions, critiquer, écouter, marquer son accord, ou son désaccord, ou prendre des décisions conjointes" (Cohen, p.3). Elle mentionne également que ces interactions peuvent être non-verbales.

Dans le contexte de notre travail, notre conception de la coopération et de la collaboration se fera en lien avec la classe de langue. Lavergne (1996) nous propose un éclairage propre à l'enseignement des langues. Pour l'auteure, l'apprentissage coopératif dans la classe de langue est un aspect important car il permet avant tout de mettre en place des situations de communication authentique, beaucoup moins artificielles que ne le sont celles proposées d'ordinaire dans l'enseignement traditionnel. Elle met également en avant une réalité de nos classes d'anglais, la diversité des niveaux. Cette hétérogénéité doit être prise en compte dans ce type d'enseignement, car elle est "en fait un élément central qui contribue à l'apprentissage" (Lavergne, p. 25).

Cohen (1994) décrit, elle aussi, les bienfaits de la pédagogie coopérative dans la classe de langue, spécialement pour l'expression orale :

> Les tâches de coopération sont un excellent instrument pour atteindre encore un autre objectif cognitif – l'apprentissage de la langue et l'amélioration de la communication orale. Dans toutes les situations d'apprentissage linguistique, que ce soit dans les classes bilingues ou pour des élèves d'âge varié qui doivent améliorer leur capacité de communication orale, la pratique orale est essentielle. (Cohen, 1994, p.16)

L'acquisition d'une seconde langue par l'enseignement coopératif permet, selon les recherches de McGroarty, d'améliorer l'utilisation mais également la compréhension de cette deuxième langue (1989, p.16). Elle a notamment observé que les tâches utilisées dans le cadre du travail coopératif permettent aux élèves plus avancés de s'adapter aux besoins des élèves parlant moins couramment la langue. Selon Cohen, cette même conclusion s'applique à l'enseignement des langues étrangères dans les écoles secondaires et aux classes de langues où l'enseignant cherche à développer des habiletés de communication orale (1994, p. 17).

Dans les classes de langue des CO, lors des apprentissages d'expression orale en interaction, les élèves travaillent majoritairement en *binômes* et parfois en *groupes*. Dans le cadre de ce mémoire, la notion de *travail de groupe* implique une mise en activité des élèves par groupes comptant entre trois et quatre élèves. Les groupes, tout comme les binômes, peuvent être construits de différentes manières (groupes homogènes, hétérogènes, avec ou sans experts). Il semble intéressant de traiter les différentes interactions possibles entre les élèves pour ensuite pouvoir les questionner et comparer leurs ressentis.

Dans ce contexte, le travail de groupe implique que les élèves doivent réaliser une tâche préparée par l'enseignant en coopérant les uns avec les autres. Il n'est donc pas prévu de placer les élèves en situation de compétition au sein du groupe. Cependant, ce type d'activité demande la participation et l'investissement de chaque membre du groupe afin de pouvoir réaliser la tâche demandée et est donc lié au travail coopératif décrit par Staquet (2007). Ils ont pour consigne de s'exprimer en anglais afin de mettre en pratique les règles et les techniques apprises depuis le début de leur formation dans cette langue. Nous tenterons d'éviter que les apprenants échangent en français des informations, ce qui freinerait les acquisitions dans le domaine de l'expression orale et de la compréhension orale.

2.4.4 La taille des groupes : les binômes et les groupes de plus de deux élèves

La taille des groupes est un concept auquel nous nous référons dans notre analyse et doit être réfléchie consciemment. Nous reprenons ici les avantages et inconvénients cités par Peyrat-Malaterre (2011) pour les élèves selon les différents dispositifs de travaux coopératifs en distinguant les binômes et les groupes. Tout d'abord, le travail en binôme permet des interactions et des échanges entre élèves, tout en limitant les oppositions et les contradictions. Cependant, le nombre de participants limite les interactions possibles. Celles-ci seront, en effet, plus nombreuses et plus diversifiées au sein d'un groupe. De plus, un dispositif regroupant plus de deux élèves, leur permet de confronter leur point de vue au risque de "générer une déviance vers autre chose que la tâche" (Peyrat-Malaterre, p.17). Le travail en binôme comme en groupe permet la passivité.

		Pour l'élève	
		Avantages	**Inconvénients**
Type de dispositif de groupe	Binôme	- Des interactions possibles - Des échanges possibles	- Peu d'oppositions - Peu de contradictions - Permet la passivité
	Groupe	- Beaucoup d'interactions possibles - Confrontations des points de vue possibles	-Accentue le regard de l'autre sur soi - Peut générer une déviance vers autre chose que la tâche - Permet la passivité

Tableau 9 : Avantages et inconvénients pour les élèves selon les situations d'apprentissages selon binômes et groupe (d'après Peyrat-Malaterre, 2011, p.17)

Selon Peyrat-Malaterre (2011), les deux types de dispositifs possèdent également des inconvénients : ils demandent à l'enseignant une préparation ainsi qu'une organisation spécifiques. De plus ces travaux peuvent se révéler difficiles à évaluer et génèrent du bruit au sein de la classe. La gestion du temps est également un aspect délicat du travail en groupe, car la mise en place, l'organisation et le temps nécessaire aux élèves pour échanger pendant l'activité peuvent se révéler chronophages. Ces quelques désavantages ne doivent cependant pas freiner l'enseignant qui doit accepter de lâcher prise "en déléguant aux élèves une partie du savoir" (Peyrat-Malaterre, p.17). En effet, la formation des binômes recense des avantages car elle permet aux élèves d'interagir autour de la tâche sans l'aide de l'enseignant et s'entraider. De plus, au sein d'un groupe, ce sont les élèves qui supervisent eux-mêmes la compréhension de la tâche et des consignes. Nous rejoignons ici l'apport important au niveau social et cognitif dont les élèves bénéficient lors de ces activités en commun.

Selon Cohen, les groupes réunissant trois personnes ne sont pas conseillés car "il y a une forte tendance à la formation d'une coalition de deux des membres du groupe, ce qui amène le troisième à se sentir isolé et écarté" (1994, p.73). Au-delà de cinq membres, il est difficile pour tous les participants du groupe d'interagir. D'après cette auteure toujours, la taille idéale serait donc de quatre à cinq élèves dans chaque groupe.

2.4.5 La composition des groupes homogènes et hétérogènes

Dans certaines classes de langues, nous avons déjà pu remarquer que de grandes différences de niveau peuvent apparaître. Cependant, ces différentes ne sont pas toujours présentes, ni aussi marquées. Il est alors intéressant de pouvoir analyser le travail de binômes et groupes formés d'élèves ayant un niveau semblable. Il s'agit de répondre aux besoins concrets rencontrés en classe de 9H où sur une vingtaine d'élèves, une majorité d'entre eux ont un niveau que nous pourrions juger *standard*, soit conforme aux exigences du PER. Ils sont donc souvent amenés à travailler avec un pair du même niveau que le leur. C'est pourquoi, nous aimerions analyser d'abord les interactions des élèves en groupes homogène. Ensuite, soucieux de nous adapter aux besoins de ces classes hétérogènes, nous interrogerons les élèves sur les interactions au sein de groupes hétérogènes. Pour les besoins de ce travail, nous le ferons respectivement sous forme de binômes, puis sous forme de groupes de trois et quatre élèves.

Afin de créer des groupes selon des critères, nous reprenons ici les critères d'hétérogénéité de Staquet cités précédemment (cf. partie 2.3.4 La pédagogie différenciée) et expliquons notre choix de critères propres à notre cadre de notre recherche.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

1. Les critères concernant les personnes :

1.1 Le sexe :

Ce critère semble important car “il est dans notre culture et dans nos valeurs démocratiques et égalitaires de mélanger les filles et les garçons” rappelle Staquet (2007, p.109). En effet, ils doivent apprendre à vivre et travailler ensemble. L’enseignant doit donc favoriser la mixité au sein des groupes. Si cette mesure n’est pas systématiquement prise en compte dans les interactions quotidiennes d’une classe, nous estimons intéressant de faire travailler les élèves dans des binômes et des groupes mixtes lors de nos recherches.

1.2 L’âge :

Dans les classes de 9H, l’âge des élèves ne varie que très peu. Quelques élèves redoublants ou d’autres ayant sauté des classes peuvent changer la moyenne d’âge qui se situe entre douze et treize ans en début de Cycle 3. L’âge n’est pas un critère que nous allons prendre en compte spécifiquement dans la formation des groupes.

1.3 L’origine :

Dans la mesure du possible, il serait également important de créer des groupes représentant la diversité culturelle de la classe. L’enseignant doit veiller à mélanger les éventuelles origines, ethnies et nationalités différentes qui sont présentes au sein du groupe classe pour éviter d’exclure certaines minorités en créant des “ghettos” (Staquet, 2007, p. 110).

1.4 La langue des élèves :

En ce qui concerne la langue, il est parfois tentant de placer un élève allophone avec un voisin traducteur qui pourrait l’aider. Cependant cette pratique n’est pas recommandée car cela ne ferait que retarder l’apprentissage du français et donc la possibilité pour ces élèves d’interagir au sein du collectif. Cette thématique linguistique a un intérêt spécifique dans notre situation. En effet, la maitrise de l’anglais par certains élèves devient un critère pour la formation des groupes en classe de langue. Nous traiterons de cet aspect en lien avec le critère des compétences, car ces élèves anglophones ont une maitrise de la langue cible plus avancée que les autres élèves.

2. Les critères concernant les fonctionnements, les compétences

Dans cette catégorie, les critères suivants 2.1) les formes de gestions mentales, 2.2) les intelligences multiples, 2.5) la place dans la fratrie, n’entreront pas en compte dans notre recherche.

En effet, nous ne nous intéresserons pas aux formes de gestions mentales développées par de La Garanderie (1980) et qui “[veillent] à mélanger les élèves auditifs, visuels et kinesthésiques” (Staquet, 2007, p.111). De même, nous n’intégrerons pas toutes les notions liées aux sept intelligences multiples de Gardner (2004) qui regroupent “l’intelligence verbo-linguistique et l’intelligence logico-mathématique, […] l’intelligence musicale, spatiale, kinesthésique (corporelle), interpersonnelle [et] intrapersonnelle” (Staquet, p. 111). En tant qu’enseignante nous veillerons à favoriser les différents types d’intelligences et formes de gestions mentales tout au long de notre cours en variant les supports et la façon de les présenter aux élèves. Nous rapprochons ces types de pratique au concept de processus vicariants (Reuchlin, 1978). Selon Chartier, “cette notion repose sur l’idée que tout individu dispose, dans son répertoire comportemental, d’une pluralité de processus qui sont plus ou moins substituables en fonction des situations” (2003, p.12). Il explique que les styles d’apprentissages, dont les modèles ne sont pas scientifiquement appuyés, “sont plus difficilement identifiables que les styles cognitifs”, mais relève néanmoins que “leur intérêt

pratique et théorique l'emporte sur ces défauts" (p.26). Sept dimensions réparties sont généralement recensées en trois domaines différents (Kolb, 1984, Sternberg, 1988, Olry-Louis, 1995) que Chartier résume en rapportant 1) aux traits personnels : le Conformisme, l'Indépendance et la Sociabilité, 2) aux comportements d'apprentissage : le Réfléchi et l'Actif et 3) aux contenus privilégiés : le style Local et le style Global (p.18). Chartier nous propose donc de "s'appuyer sur la vicariance des styles d'apprentissages pour faire passer l'apprenant de son style 'spontané' à d'autres styles qui s'avéreront plus efficaces [...]" au moment de mobiliser des compétences dans d'autres domaines" et constate des différences notamment selon le niveau des élèves : "les élèves dont le niveau intellectuel est plutôt faible ont besoin de méthodes pédagogiques très structurées alors que ces méthodes sont moins efficaces pour les élèves de niveau plutôt élevé" (Chartier, p.25).

Dans le cadre de notre recherche, pour la formation de nos binômes et groupes, nous nous baserons essentiellement sur les critères liés aux compétences. Les niveaux d'extraversion nous permettront d'analyser les interactions entre élèves au sein des différents types de groupes.

2.3 Les compétences

Nous avons ici pris en compte les compétences linguistiques des élèves et comme précisé précédemment, nous nous intéressons, dans le cadre de ce mémoire exclusivement à leurs compétences en production orale. Dans ce contexte, nous définissons trois niveaux: le niveau faible, le niveau standard et le niveau expert.

> Le niveau *faible* correspondra à un élève qui a accumulé des lacunes au cours des années précédentes. Il pourra s'agir également d'un élève en difficulté scolaire, un allophone ou un nouvel arrivant n'ayant pas suivi de cours d'anglais.
>
> Le niveau *standard* correspondra à celui d'un élève moyen qui a un niveau A2.1 et qui progresse à un rythme *ordinaire* en anglais.
>
> Le niveau *expert* regroupera alors les élèves anglophones qui ont de bonnes compétences en expression et compréhension orale. De bons élèves ayant une bonne maîtrise de la langue ou ayant suivis des cours d'anglais en dehors de l'école pourront également accéder à cette catégorie.

Le niveau sera déterminé lors d'observations dans des situations d'expressions orales et sur leurs résultats dans cette compétence, soit leurs notes obtenues depuis le début de l'année scolaire en production orale.

Comme il nous importe de traiter les interactions entre élèves de niveaux différents. Les élèves seront d'abord, dans la mesure du possible, regroupés dans des binômes de niveaux hétérogènes. Ensuite nous créons des groupes de trois à quatre élèves en veillant d'y introduire soit au moins un élève *expert* ou un élève plus *faible*. Ce type de travail coopératif est lié à la notion de *tutorat* qui, selon la définition de Peyrat-Malaterre, correspond à une situation d'apprentissage lors de laquelle "un élève aid[e] un autre élève, ou plusieurs, autres à progresser" (2011, p.46).

Pour résumer, les élèves travailleront successivement en binômes homogènes, en groupes homogènes, en binômes hétérogènes puis en groupes hétérogènes. Après chaque mise en situation, ils seront questionnés sur les différents types d'interactions qu'ils ont expérimentées afin que l'enseignant puisse mesurer l'impact de ces différentes façons de travailler.

Si nous n'avons pas évalué les compétences sociales de chaque élève lors de notre travail, avons observé, lors du point suivant, une composante spécifique de leur personnalité soit l'extraversion.

2.4 Extraversion :

Travaillant en groupe, la notion qui retiendra notre attention sera les intelligences interpersonnelle et intrapersonnelle qui seront ici liées au critère d'extraversion décrit par Staquet : "Dans chaque classe il y a une partie qui communique en extraversion et une autre qui préfère en mode introversion" (2007, p.111). Il ne s'agit pas de porter de jugements de valeurs, mais de définir des types d'élèves pour les répartir dans ces catégories en les observant évoluer en classe.

Staquet décrit les élèves extravertis comme des personnes qui "trouvent de l'énergie dans les moments d'échanges et privilégient ce mode de contact [et qui] ont des difficultés à écouter et à arrêter de parler" (2007, p.112). Sa description des élèves introvertis précisent qu'ils "ne sont ni asociaux, ni incapables de s'exprimer avec les autres [mais qu'ils] ont un fonctionnement orienté vers l'intérieur, vers leur pensée personnelle, vers le non-verbal en équipe et moins la verbalisation [et qu'ils] nécessitent de l'énergie pour utiliser la parole et pour travailler en équipe" (p. 112).

Types d'élèves	Caractéristiques	Conséquences
Les extravertis	- trouvent de l'énergie dans les moments d'échanges et privilégient ce mode de contact - ont des difficultés à écouter et à arrêter de parler	- beaucoup de bruits, - la non-écoute, - les échanges pleins d'énergies, - la compétition - etc.
Les introvertis	- ne sont ni asociaux, ni incapables de s'exprimer avec les autres -ont un fonctionnement orienté vers l'intérieur, vers leur pensée personnelle, vers le non-verbal en équipe et moins la verbalisation - nécessitent de l'énergie d'utiliser la parole et pour travailler en équipe	- beaucoup de silence, - évitements de prise de parole, - des raccourcis aux questions - etc.

Tableau 10: Caractéristiques des élèves extravertis et introvertis et les conséquences sur le travail en groupe (inspiré de Staquet, 2007, p. 112).

Chacun ayant quelque chose à apprendre de l'autre, un groupe équilibré devrait idéalement compter en son sein des individus des deux types. Cependant, tous les groupes ne seront pas formés selon ce critère pendant nos observations. Il s'agira lors de l'analyse de résultats de pouvoir globalement comparer les ressentis d'élèves selon leurs niveaux d'extraversion.

En effet, pour les besoins de notre étude, nous choisissons de ne pas leur faire passer de tests psychologiques trop intrusifs et demandant la mise en place d'un dispositif astreignant veillant à définir le type de personnalité des élèves. Nous avons utilisé la version courte du *Big Five Inventory* (Hansenne & Rammstedt, 2005, Rammstedt & John, 2007) de 10 questions en français dans lequel ils ont dû eux-mêmes évaluer leur personnalité. Ils devaient choisir sur une échelle de 1 à 5 à quel point ils étaient d'accord ou pas avec les énoncés associés aux différents facteurs suivants : l'extraversion, l'agréabilité, la conscience, le névrosisme et l'ouverture (Hansenne & Rammstedt, Rammstedt & John). Les détails concernant ce questionnaire et la manière de traiter ses données seront précisés dans la partie méthodologique.

Comme démontré précédemment, différents critères peuvent être choisis pour regrouper les élèves. Cependant les capacités ou compétences sont des aspects souvent retenus par les enseignants lors de la création de groupes qu'ils soient hétérogènes ou homogènes (Abrami, et al, 1996). Dans le premier cas :

> L'un des avantages du groupement en fonction de la diversité des capacités est que les élèves les plus doués jouent le rôle de tuteurs vis-à-vis des élèves moins doués en leur enseignant la matière qu'ils n'ont pas saisie. Ces derniers peuvent ainsi imiter les stratégies d'apprentissage de leurs camarades plus doués qui, eux-mêmes, se trouvent à assimiler encore mieux la matière en l'enseignant. (Abrami, et al.,1996, p.68)

Cependant, sans enfermer les élèves dans des groupes hermétiques, "il est important de tenir compte des différents niveaux de compétence qu'il y a dans la classe et d'organiser les cours et les activités de façon à satisfaire les besoins de tous les élèves" (Abrami, et al, 1996, p.69). La création de groupes homogènes permettra aux élèves qui "ne trouveront peut-être pas une stimulation suffisante dans les groupes fondés sur la diversité des compétences" de progresser à leur propre niveau (p.69).

Pour résumer, les critères tels que l'âge et l'origine seront connus lors de notre étude mais n'entreront pas directement en compte dans les conditions de formation des groupes. Nous ferons attention cependant de ne pas rassembler des élèves allophones dans un même groupe. En effet, ce sont les critères en lien avec les compétences dans la langue cible que nous retiendrons dans la création des binômes et groupes d'élèves. Nous veillerons également à composer des binômes et groupes mixtes. Leur profil psychologique, extraverti ou introverti, entrera en cause uniquement dans nos analyses des réponses fournies par les élèves.

3. Questions de recherche et hypothèses

Notre question de départ était la suivante : *Quels dispositifs efficaces l'enseignant peut-il mettre en place dans une classe de niveau hétérogène afin que le travail coopératif entre élèves soit un outil au service de l'enseignement communicatif des langues au CO?*

En nous centrant sur la compétence de production orale en anglais, nous sommes confrontée en tant qu'enseignante à la nécessité de faire travailler les élèves ensemble. Nous recherchons quel type de dispositif de groupe se révèle le plus efficace pour travailler les compétences linguistiques mais également sociales.

Notre question de recherche s'oriente sur les ressentis des élèves au sein de différents types de travaux de groupe. Nous avons procédé au questionnement des élèves de 9H au sujet de leurs ressentis après avoir expérimenté quatre différents types d'interaction en production orale en anglais. Dans le cadre de notre travail, nous nous intéresserons donc, dans un premier temps, aux informations fournies par les élèves sous la forme de réponses aux questionnaires, puis dans un second temps, aux observations de leurs interactions pendant les activités, sans analyser les résultats concrets obtenus lors des exercices réalisés. En récoltant les informations chez les élèves sur leur manière de fonctionner au sein de ces différents groupes, nous nous posons la question de recherche suivante :

> *Quelles différences pouvons-nous observer lors des interactions entre élèves dans les différents types de groupes aussi bien en fonction de leur taille (binôme ou groupe) que de leur composition (homogène ou hétérogène)?*

Au niveau de l'apprentissage de l'anglais, nous désirons connaitre quel type de dispositif favorise l'interaction en langue cible et l'utilisation de stratégies de communication. Nous nous demandons si le niveau en anglais des élèves a une influence sur l'utilisation de stratégies de communication facilitant l'acquisition et quel type de groupe favorise l'utilisation de ce type de stratégies. Au niveau des habiletés sociales et cognitives, nous chercherons à savoir dans quels types de groupes les élèves mobilisent davantage l'aide et l'encouragement, qu'ils soient donnés ou reçus. Notre hypothèse générale est que le *binôme hétérogène* est la forme sociale de travail la plus efficace pour développer l'acquisition de compétences aussi bien linguistiques que sociales chez les élèves. Selon nous, au sein de ce type de dispositif, les élèves de niveau faible peuvent entendre des élèves experts s'exprimer en anglais et développer ainsi des stratégies de communication et des compétences sociales pertinentes car les meilleurs élèves peuvent aider leurs partenaires en difficulté.

En nous basant sur nos observations en classe ainsi que sur les concepts étudiés, nous émettons les hypothèses suivantes :

H1 : Les élèves s'expriment plus en langue cible dans les binômes hétérogènes. Le binôme permet ***le travail coopératif*** *sans que les élèves doivent gérer des interactions complexes. L'utilisation d'un seul canal de communication leur permettrait également de soigner davantage la pratique de la langue cible.*

H2 : Les élèves développent davantage ***les habiletés sociales****, telles que l'aide et l'encouragement, au sein des binômes hétérogènes. Les interactions au sein d'un binôme hétérogène s'apparentent à une situation de tutorat qui permet aux élèves d'un meilleur niveau de venir en aide aux élèves éprouvant des difficultés.*

H3 : Les élèves utiliseront davantage de stratégies de communication dans dispositifs hétérogènes, peu importe leur taille, car ils s'apparentent à une situation exolingue. Les élèves faibles éprouveront plus de difficultés que les élèves de niveau standard à mobiliser les ***stratégies de communication****. Ce sont pourtant les novices qui en ont le plus besoin pour compenser les éventuelles lacunes dans la langue cible et pour parvenir à communiquer avec leurs pairs.*

4. Explicitation de la méthodologie

4.1 Description de la démarche d'expérimentation

Nous réalisons une recherche sur les outils et stratégies utilisés par les élèves lors de leurs interactions orales dans les cours d'anglais à l'école secondaire. Nous sommes intéressée à connaitre les éventuels impacts de différents types de travaux de groupes sur la collaboration, l'aide et les encouragements entre élèves.

Afin de définir le cadre de notre recherche, il est important de préciser les limites du champ d'analyse. Dans le cas de notre travail, les données que nous analysons ont été récoltées dans une classe d'anglais de 9eHARMOS, dans un cadre géographique donné et sur une période d'un mois. En ce qui concerne l'échantillon, il a été choisi en fonction des classes de l'enseignante avec qui nous avons collaboré. Il s'agit dans ce contexte d'une classe de 18 élèves. L'échantillon ne permet donc pas d'étudier ni la totalité, ni une partie représentative de la population, mais "d'étudier des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population" (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p.149).

Pour cette recherche, nous avons procédé personnellement au recueil des informations grâce à des questionnaires que les élèves ont dû remplir. Il s'agit, dans notre cas, d'une observation indirecte, car le questionnaire "[a] pour fonction de produire ou d'enregistrer les informations requises par les hypothèses et prescrites par les indicateurs" (Quivy &Van Campenhoudt, 2011, p.151).

Nous avons cependant conscience que ce type de recueil d'informations présente quelques limites. Premièrement, la longueur et la répétition du questionnaire après les différentes activités de groupes peuvent avoir un impact négatif sur notre recherche car les élèves peuvent perdre de l'intérêt au fur et à mesure de la recherche. Après un test préalable auprès d'autres élèves de même profil, nous avons donc réduit le nombre de questions pour éviter la lassitude chez les élèves interrogés. Deuxièmement, il s'agit notamment d'un dispositif qui doit répondre à plusieurs conditions, telles que "rigueur dans le choix de l'échantillonnage, formulation claire et univoque des questions, correspondance entre le monde de référence des questions et le monde de référence du répondant, honnêteté et conscience professionnelle des enquêteurs" (Quivy &Van Campenhoudt, 2011, p.169).

Conformément aux différents aspects cités ci-dessus, nous avons dû construire le questionnaire en adaptant les questions aux concepts tirés de notre cadre théorique. Ce travail était essentiel afin de favoriser sa compréhension par les élèves. Comme l'explique Berthier, il est important de prendre en compte les enquêtés. Non seulement "le langage utilisé dans le questionnaire doit être adapté au groupe concerné par l'enquête" (2006, p.115) mais il est important de "pos[er] des questions auxquelles les sujets sont réellement capables de répondre […]" (p.94) Pour cette raison, certaines stratégies de communication (telles que le transfert de L1, la surélaboration et l'épenthèse) n'ont pas été représentées dans notre questionnaire, car il est apparu trop complexe de les traduire en questions intelligibles et non-équivoques pour les élèves de cet âge. Le choix des questions et des composantes que nous avons dû faire doit alors être pris en compte dans l'analyse des données et c'est en connaissance de cause que nous avons décidé de privilégier certaines questions portant sur des stratégies de communication identifiables pour nos élèves.

Après avoir fait tester le questionnaire à onze élèves d'une autre classe, nous avons sensiblement modifié les questions. Nous avons, par exemple, rajouté à notre questionnaire de

départ un item manquant qu'une élève nous a mentionné (utilisation de gestes). Puis nous avons regroupé certaines questions semblables et réorganisé le questionnaire de manière plus systématique. La décision a été prise de supprimer les images qui étaient censées motiver les élèves après avoir remarqué qu'elles les détournaient de l'objectif. La modification la plus importante a été de créer une échelle de réponse allant de zéro à trois pour toutes les questions fermées dans le but de faciliter le traitement des données. Cela a permis de rassembler les questions en une seule page pour un questionnaire qui quinze devait être rempli en quinze minutes au plus.

Dans un premier temps, pour établir le profil de chaque élève, nous avons récolté des informations personnelles concernant leur sexe, date de naissance, origine, langue maternelle, leur pratique de l'anglais en dehors du cadre scolaire et leur personnalité (Annexe VII).

Suite à quatre activités pédagogiques réalisées en groupes, nous leur avons, soumis ce questionnaire de 37 questions fermées auquel ils ont répondu individuellement. Pour chaque question, les élèves étaient contraints de cocher une réponse entre *oui*, *plutôt oui*, *plutôt non* et *non*. Uniquement quatre questions possédaient un filtre : si les élèves avaient coché la case *oui* ou la case *plutôt oui*, ils devaient préciser ouvertement le moyen d'aide ou d'encouragement utilisé dans leur groupe. Nous avons volontairement omis de mettre une réponse *neutre* afin de récolter un avis plus tranché de leur part. De plus, le fait de leur donner quatre possibilités de réponses nous permet un codage plus aisé des données. "La possibilité de quantifier de multiples données et de procéder dès lors à de nombreuses analyses de corrélation" (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p.168) est un avantage non négligeable qu'offre ce type de dispositif de recherche. Cela nous permet de combiner de nombreuses variables et de pouvoir observer la validation ou non de nos hypothèses.

Après la passation des questionnaires, nous avons ensuite procédé au traitement quantitatif des données récoltées par analyses statistiques. Tout d'abord, le codage des données a été réalisé par nos soins après chaque questionnaire dans un fichier Excel. C'est uniquement au terme de nos interventions en classe et une fois les quatre questionnaires remplis par tous les élèves que l'analyse statistique a pu être réalisée avec l'aide précieuse d'un statisticien[4] à grâce au logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

D'autres biais ont pu apparaitre dans la réalisation de notre recherche. En effet, en tant qu'enquêtrice, nous avons participé activement aux séquences en planifiant les tâches, en organisant et accompagnant les élèves lors de ces activités. L'enseignante en charge de la classe était également présente lors de ces séquences ; cependant nous avons donné seule les consignes relatives aux tâches. Le fait d'être une intervenante externe peut avoir une influence sur le déroulement des activités. Pour tenter de minimaliser cet impact, nous avons organisé des activités s'intégrant au mieux dans le programme suivi par les élèves (choix du vocabulaire, utilisation possibles de leurs manuels d'anglais, etc.).

Il serait possible qu'apparaisse également le biais de désirabilité sociale qui pourrait pousser les élèves à répondre de manière biaisée à certaines questions. Comme l'explique Berthier (2006), les individus en répondant à des questionnaires ont tendance à se conformer aux stéréotypes ou à se valoriser lorsque la réponse à une question pourrait leur donner une mauvaise image. Cela pourrait apparaitre dans notre recherche car nous questionnons les élèves sur le suivi des consignes et sur leur comportement pendant l'activité, certains pourraient répondre conformément à ce qui est attendu d'eux et non pas selon leur

[4] M. Hervé Barras, Haute Ecole Pédagogique Valais.

Rapport-Gratuit.com

comportement réel. Berthier mentionne qu'utiliser "lorsque c'est possible une méthodologie d'observation directe est préférable" (2006, p.101). Nous avons donc décidé de compléter notre analyse par une observation d'élèves en classe.

En complément de la recherche qualitative par questionnaire, nous avons mené, lors de ces quatre séquences d'enseignement, des observations spécifiques au sein de la classe. Afin de cibler notre attention, nous avons sélectionné six élèves selon différents critères en lien avec notre cadre théorique, soit leur niveau en anglais, leur degré d'extraversion et leur sexe. Pour procéder à cette observation, nous avons rempli une grille d'observation pour ces six élèves. Une observation directe qui est une méthode permettant de "capte[r] les comportements au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage" (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p.174) a toutefois été utilisée pour observer plus généralement le climat de classe lors de ces différentes activités. Nous pourrions qualifier notre observation de participante, car nous avons participé à la vie de la classe pendant ces séquences. Cependant, nous ne nous sommes pas intégrée sur une longue durée car nous nous sommes rendue cinq fois au sein du groupe. Lors des travaux de groupe, nous avons observé le comportement des élèves depuis l'extérieur et avons récolté les informations à l'aide d'une grille d'observation, ce qui correspondrait davantage à une observation non-participante selon Quivy &Van Campenhoudt (p.175). Il s'agit donc selon nous, d'une observation participante malgré l'approche peu interactive adoptée envers les élèves durant le déroulement des activités.

4.2 Dispositif du questionnement du réel et variables traitées

Le but de notre travail est de répondre, grâce aux réponses fournies par les élèves après chaque activité, à notre question de recherche. Plusieurs aspects seront pris en compte à deux niveaux : *au niveau de l'apprentissage de l'anglais* en traitant de l'utilisation de langue cible et des stratégies de communication, et *au niveau social* soit leur capacité à s'entraider et s'encourager lors de ces interactions (cf. tableau 11, ci-dessous). Afin de permettre une analyse des informations recueillies grâce aux questionnaires et de faire un lien avec ce qui se passe réellement pendant ces activités, nous utiliserons nos observations pour commenter les résultats quantitatifs obtenus grâce aux questionnaires. Pour l'analyse de nos données, nous nous baserons sur le tableau suivant :

Enseignement communicatif de l'anglais **Production orale en interaction**					
		Situation coopérative			
		En binôme		En groupe (de 3-4 élèves)	
		Homogène	*Hétérogène*	*Homogène*	*Hétérogène*
Perceptions des élèves*	**Au niveau des apprentissages L3** - Langue cible - Stratégies de communication				
	Au niveau social - Aide - Encouragement				

Tableau 11 : Tableau des variables traitées dans le cadre de notre recherche

Concernant les élèves, nous disposons des informations suivantes : le sexe, l'âge, l'origine et des informations sur la langue maternelle et les langues parlées. Nous avons également déterminé leur niveau en anglais à l'oral ainsi que leur niveau d'extraversion déterminé par nos observations en classe (cf. tableau 12 ci-dessous).

<table>
<tr><td colspan="2">Caractéristiques de l'élève</td><td colspan="2">Élève : _____</td></tr>
<tr><td>Age : _____</td><td>Sexe ❑F ❑G</td><td rowspan="2">Niveau en anglais:
❑faible
❑standard
❑expert</td><td rowspan="2">Niveau d'extraversion :
❑ très introverti
❑ plutôt introverti
❑ plutôt extraverti
❑ très extraverti</td></tr>
<tr><td>Origine : _____</td><td>Langue(s) parlée(s) : _____</td></tr>
</table>

Tableau 12 : Caractéristiques et variables liées à l'élève

Pour plus de précision, nous présentons ici le tableau des variables liées aux différents types de groupes que nous allons analyser dans le cadre de notre recherche (cf. tableau 13 ci-dessous). Dans ces dispositifs, deux variables entrent en ligne de compte : *le nombre d'élèves dans le groupe*, soit deux pour les binômes et trois ou quatre dans les autres groupes et *la composition du groupe*, soit de niveaux homogènes ou hétérogènes en production orale anglais.

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Type de dispositif de groupe</td><td colspan="2">composition du dispositif</td></tr>
<tr><td>homogénéité
niveau d'anglais</td><td>hétérogénéité
niveau d'anglais</td></tr>
<tr><td rowspan="2">nombre d'élèves dans le dispositif</td><td>binôme</td><td>activité 1</td><td>activité 2</td></tr>
<tr><td>groupe</td><td>activité 3</td><td>activité 4</td></tr>
</table>

Tableau 13 : Variables en lien avec le type de dispositif de groupe

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

5. Observation

5.1 Contexte général

Nous avons choisi de réaliser notre recherche dans une classe de 9e HARMOS pour plusieurs raisons. En effet, dans ce degré, la nouvelle méthode *English in Mind* a été introduite pour la première fois au CO en début d'année. De plus, les élèves de 9e ont déjà suivi deux ans de cours d'anglais au Cycle 2. C'est également le degré où nous retrouvons les classes hétérogènes les plus nombreuses au C.O. Les élèves évoluent en effet dans des classes aux effectifs non-réduits contrairement aux années suivantes en 10e HARMOS et 11e HARMOS. Travailler avec une nouvelle méthode et des élèves qui arrivent au CO avec des notions en L3 nous permet de réaliser cette recherche dans un cadre inédit et d'avoir une perspective plus constructive sur le long terme.

N'étant pas engagée comme enseignante, nous n'avions pas de classe à disposition et avons dû trouver un enseignant qui nous donne son accord pour intervenir pendant ses leçons d'anglais. La classe choisie se trouve dans CO comptant une population relativement importante d'anglophones. Avant de débuter, nous avons dû obtenir l'autorisation du directeur de l'établissement. Ensuite, nous avons dû demander l'autorisation aux parents pour pouvoir interroger leur enfant. Nous leur avons fait parvenir un formulaire décrivant notre démarche que tous ont rendu signés, nous donnant ainsi la permission de les questionner. Les élèves eux-mêmes ont dû nous donner leur accord avant que nous procédions à la récolte de données.

Dans un premier temps, nous avons récolté les données sociodémographiques ainsi que des informations générales sur la personnalité des élèves. Des informations générales au sujet de leur appréciation de l'expression orale en anglais et du travail en groupe ont été recueillies à titre informatif pour nous permettre de connaitre davantage les représentations des élèves, même si nous ne les traitons pas spécifiquement dans cette recherche.

Ensuite, afin de prendre en considération l'avis des élèves dans différentes situations de travail coopératif, nous avons organisé quatre activités de groupe. Le but a été de varier les formes sociales de travail mais également de faire travailler les élèves dans des contextes d'homogénéité et d'hétérogénéité. La durée de ces tâches n'a pas dépassé les quinze minutes et nous les avons réparties sur trois semaines de cours afin d'éviter de lasser les élèves et de leur permettre de remplir le questionnaire avec attention. Ces tâches ont été réalisées chaque fois en début de période, au sein de l'unité 2 de la méthode *English in Mind* de 9e.

5.2 Description des dispositifs utilisés

5.2.1 Récoltes de données sociodémographiques

Afin de déterminer le profil des élèves de la classe, nous avons dans un premier temps, avec l'enseignante en charge de cette classe, procéder à des observations lors d'une activité orale en interaction. Nous avons également distribué un questionnaire initial (Annexe VII) visant à récolter les données sociodémographiques des élèves, comme leur date de naissance, leur origine, leur langue maternelle mais également les langues parlées à la maison. Une question nous a permis aussi de nous renseigner sur leur pratique de l'anglais en dehors de l'école obligatoire et de savoir s'ils avaient déjà suivi des cours dans cette langue et si oui, pendant combien de temps.

5.2.2 Récoltes de données sur les niveaux des élèves

- Niveau en anglais

Afin de répartir les élèves dans différents groupes de niveaux, nous nous sommes basée sur des observations, mais surtout, en accord avec l'enseignante de la classe, sur leurs résultats notés dans la compétence de production orale en anglais.

- Niveau d'extraversion

Dans le but de pouvoir connaitre davantage la personnalité des élèves et notamment le degré d'extraversion, nous avons utilisé deux dispositifs : un questionnaire et une observation. Premièrement, une version raccourcie du questionnaire *Big Five Inventory* en français qui compte dix questions (10 BFI-fr) nous a permis d'obtenir un aperçu de leur personnalité. Ce type de dispositif demandait aux élèves de se classer selon cinq grands facteurs qui sont : *l'extraversion*, l'agréabilité, la conscience, le névrosisme et l'ouverture (Hansenne & Rammstedt, 2005, Rammstedt & John, 2007). En classant les élèves à l'aide de ces données, nous, nous avons ressenti le besoin de nuancer les résultats obtenus par le test précédent (BFI). En effet, certains élèves s'autodéclaraient très extravertis alors que selon nous (l'enquêtrice et ainsi l'enseignante en charge de la classe), leur comportement en classe s'apparentait davantage à celui d'élèves introvertis. Pour cette raison, nous avons choisi de nous fier aux observations réalisées en classe pour affiner le degré d'extraversion de chaque élève dans le cadre scolaire. A l'aide d'une grille d'observation (Annexe IX) dont les critères ont été tirés essentiellement des descriptions de Staquet citées précédemment (2007, cf. tableau 3 – 2.3.4 La pédagogie différenciée), nous avons catégorisé les élèves en quatre catégories : les élèves *très extravertis*, les élèves plutôt *extravertis*, les élèves plutôt *introvertis* et les élèves *très introvertis.*

5.2.3 Le questionnaire

Afin de connaître les perceptions des élèves, nous avons choisi, comme il est explicité dans la partie précédente, de leur faire passer un questionnaire. Il s'agit d'une recherche quantitative. Des observations pendant les activités permettront de nuancer ou commenter les résultats obtenus dans une démarche d'analyse qualitative. Les questions posées sont essentiellement de type questions fermées ; à quatre reprises seulement les élèves peuvent nuancer leur réponse en indiquant la manière dont s'est déroulée l'activité au niveau de l'aide et des encouragements reçus ou donnés.

Une fois les activités réalisées, les élèves doivent répondre à un questionnaire sur leur attitude adoptée pendant la réalisation de l'exercice. Ce même questionnaire leur a donc été présenté quatre fois tout au long de notre étude. Il a été élaboré en français afin de nous assurer de la bonne compréhension des questions par les élèves. Chaque questionnaire a été ensuite codé par un numéro, afin de pouvoir attribuer les réponses au profil de chaque élève. Nous désirons observer différentes variables en comparant les quatre dispositifs. Les variables indépendantes correspondent au type de groupe dans lequel les élèves évolueront pendant chaque expérience. La variable dépendante est le profil de chaque élève à différents niveaux : tout d'abord leur niveau respectif d'anglais, soit expert, standard ou faible, soit leur degré d'extraversion, une caractéristique liée à leur personnalité.

5.2.4 L'observation

Afin de compléter notre analyse nous avons également réalisé, comme explicité dans la partie précédente (cf. partie 4.1 Description de la démarche d'expérimentation), une observation des élèves pendant les activités de groupe. Pour faciliter notre travail, nous avons observé plus précisément six élèves que nous avons choisis en fonction des critères élaborés dans notre cadre théorique. Nous avons sélectionné deux élèves, un garçon et une fille dans chaque niveau en choisissant un individu introverti et un individu extraverti. Nous nous sommes servie d'une grille d'observation recensant les différents critères tels que les stratégies de communication, l'encouragement, l'aide ainsi que l'attitude des élèves au niveau des compétences transversales de communication et de collaboration. En circulant dans les bancs pendant l'exercice, nous avons focalisé notre attention sur ces élèves et rempli la grille en mentionnant si l'élève correspondait ou pas aux critères choisis (sur une échelle de un à quatre en répondant par : *oui, plutôt oui, plutôt non* et *non*) (Annexe XIII).

Niveau d'anglais	Niveau d'extraversion	Sexe	Code de l'élève
Niveau faible	*Extraverti*	Garçon	Elève 7
	Introverti	Fille	Elève 14
Niveau standard	*Extraverti*	Fille	Elève 10
	Plutôt Introverti	Garçon	Elève 3
Niveau expert	*Plutôt extraverti*	Fille	Elève 4
	Introverti	Garçon	Elève 18

Tableau 14 : Caractéristiques des six élèves choisis pour l'observation en classe

5.3 Informations sur l'échantillon

5.3.1 Informations générales

Il s'agit d'une classe comptant dix-huit élèves, neuf filles et neuf garçons. Les élèves de cette classe ont entre onze et quatorze ans (soit un élève de 11 ans, sept élèves de 13 ans, neuf élèves de 12 ans et un élève de 14 ans).

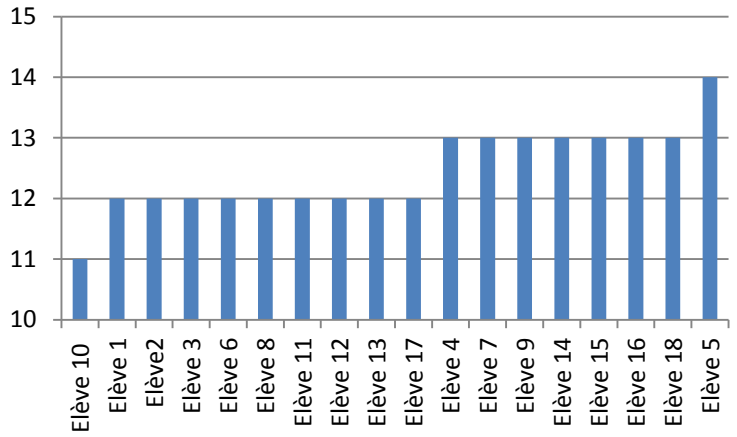


Figure 1: Age des élèves dans la classe 9H

La majorité, soit douze élèves, sont de nationalité suisse. Trois élèves sont de nationalité française. La langue maternelle de ces quinze élèves est donc le français. Trois autres nationalités sont représentées dans cette classe : un élève serbe, un élève portugais et un élève italien, qui ont pour langue maternelle respectivement le serbe, le portugais et l'italien.

Concernant les langues utilisées à la maison, seize élèves mentionnent l'utilisation du français, alors que l'élève portugais s'exprime dans sa langue maternelle et l'élève serbe parle l'anglais et le serbe. Chez ces trois élèves allophones, seul l'élève portugais est primo-arrivant et suit des cours de soutien pour l'intégration.

S'il n'y pas d'élève anglophone dans cette classe, l'élève serbe mentionne utiliser cette langue à la maison pour communiquer avec sa famille. De plus, trois autres élèves ont suivi des cours d'anglais en dehors de l'école pendant respectivement deux, trois et cinq ans.

5.3.2 Le niveau des élèves en anglais

Après avoir récolté ces données initiales et réalisé la première observation en classe, nous avons discuté avec l'enseignante et réparti ensemble les élèves dans différents groupes de niveaux. Nous nous sommes basées sur leurs performances à l'oral en L3, soit sur leur moyenne générale en anglais et leur moyenne en production orale, résultats qu'ils ont obtenus entre le début de l'année et la moitié du premier semestre.

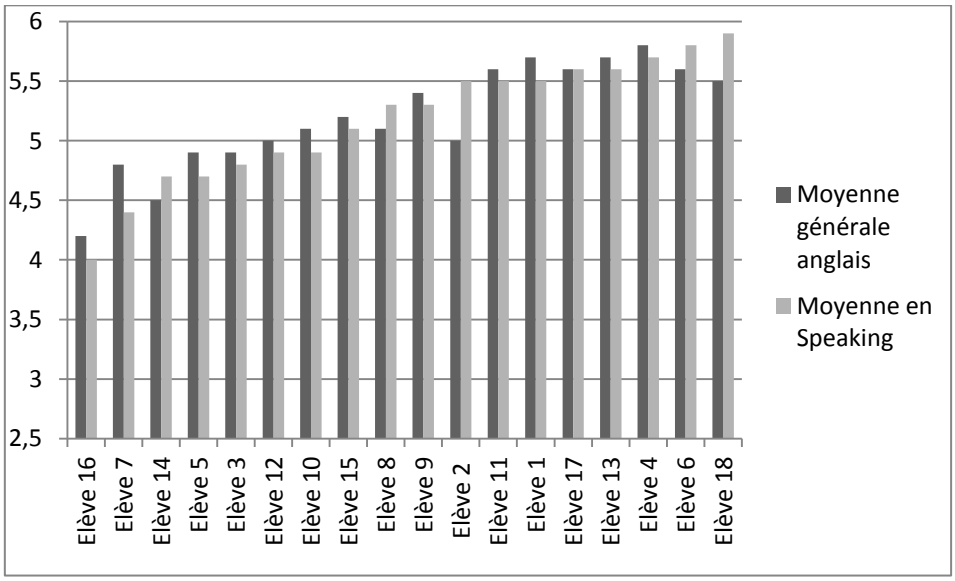


Figure 2: Notes des élèves de la classe de 9H
en gris foncé la moyenne générale individuelle d'anglais,
en gris clair la moyenne en compétence
de production orale - Speaking

La répartition des élèves selon leur niveau s'est faite en réunissant, dans le groupe faible, quatre élèves de la classe rencontrant le plus de difficultés pour l'expression orale soit Elève 16, Elève 7, Elève 14 et Elève 5. Ce groupe est composé d'un élève allophone, d'un élève de l'enseignement spécialisé et de deux élèves redoublant leur première année de Cycle 3.

Dans le niveau standard, nous avons regroupé sept élèves ayant de bonnes compétences générales en L3, en lien avec les objectifs du PER. Ils ont une moyenne d'anglais allant entre 4.9 et 5.4 et une moyenne d'expression orale oscillant entre 4.8 et 5.5.

Le niveau expert est composé de sept élèves avec de très bonnes compétences. Leur moyenne générale dépasse chez la plupart le 5.5 et leurs résultats en *Speaking* sont excellents, la preuve leur moyenne étant comprise entre 5.5 et 5.9.

L'observation des notes ne nous a pas suffit pour repartir tous les élèves dans les niveaux d'anglais prévus. C'est seulement après une discussion avec l'enseignante de la classe et suite à une observation lors d'une activité orale que nous avons pu justifier la répartition de certains élèves. Par exemple, l'Elève 3 a été placé dans le groupe de niveau intermédiaire, car malgré des moyennes proches des élèves placés en niveau faible, il n'a pas de difficultés d'apprentissage particulières en L3. Lors de l'observation en classe, cet élève a notamment démontré qu'il communiquait aisément malgré parfois de grosses erreurs grammaticales dans son discours. De même, le choix du niveau pour l'Elève 2 ne s'est pas fait uniquement grâce à ses moyennes. Malgré un 5.5 de moyenne en *speaking*, elle a été placée dans le groupe intermédiaire. Lors de l'observation, son niveau n'était pas en adéquation avec celui du groupe supérieur, notamment car elle avait discours moins fluide avec beaucoup d'erreurs freinant la compréhension. Nous en avons discuté avec l'enseignante et comme il s'agit d'un élève ayant suivi des cours en dehors de l'école, il s'en sort généralement très bien lors des évaluations.

5.3.3 Le niveau d'extraversion des élèves

En analysant les résultats du questionnaire BFI, nous avons constaté des décalages entre nos observations en classe et les données récoltées au niveau de l'extraversion. Cet éloignement a également été remarqué par l'enseignante en charge de cette classe. Quelques élèves très discrets en classe ont eu des résultats relativement hauts au niveau de l'extraversion. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le questionnaire portait sur le type de personnalité de l'élève et que ces derniers n'adoptent pas systématiquement le même comportement en classe qu'en dehors du cadre scolaire. Nous avons alors pu pondérer ces résultats grâce à la grille d'observation qui portait sur le comportement des élèves pendant les cours dans un contexte d'expression orale. A partir de ces observations spécifiques et en tenant compte de l'avis de l'enseignante de cette classe, nous avons recréé une échelle de zéro à trois sur laquelle nous avons placé les élèves selon l'échelle suivante : zéro correspondant à *très introverti*, un à *introverti*, deux à *extraverti* et trois à *très extraverti*.

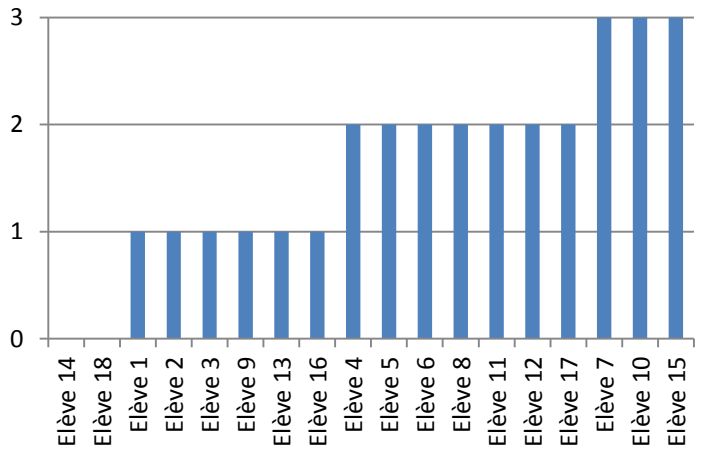


Figure 3 : Niveau d'extraversion des élèves dans la classe 9H
0 = très introverti, 1= plutôt introverti, 2 = plutôt extraverti, 3 = très extraverti

5.4 Répartition des élèves dans les différents dispositifs de travaux de groupes

Afin de mesurer l'impact de plusieurs dispositifs sur les élèves, nous avons choisi des formes sociales de travail différentes pour chaque activité proposée. Nous avons changé le nombre d'élèves dans le groupe mais également la composition de ces groupes (soit de niveau homogène soit de niveau hétérogène). En premier lieu, nous avons formé des binômes homogènes. Lors de la deuxième activité, les élèves étaient regroupés en binômes hétérogènes. Ensuite, les élèves ont évolué en groupe de trois à quatre élèves, pour la troisième intervention dans des groupes homogènes et pour la dernière, dans des groupes de niveaux hétérogènes. Nous expliquons ci-dessous la composition des différents groupes. Pour davantage de clarté, nous avons réalisé des tableaux détaillant la répartition des élèves pour chaque dispositif en indiquant, par un code référant, les membres (et leurs caractéristiques) des groupes.

- Premier type de dispositif : en binômes homogènes

Pour la première activité, les élèves ont travaillé avec un camarade ayant le même niveau que le leur, excepté une paire. En effet, en vue du nombre, le binôme composé de l'Élève 2, de niveau standard et de l'Élève11 niveau expert formait conformément à notre classification une paire hétérogène. Cependant, nous avons pris soin de rassembler ces deux élèves en binôme, car elles avaient toutes deux la même moyenne de *Speaking* (5.5) afin d'obtenir une paire de composition la plus homogène possible. Toutes les paires étaient mixtes sauf un binôme de niveau faible qui était composé de deux individus masculins et le binôme expert – standard composé de deux filles.

n°1	**Binômes homogènes**		
Niveau		Elève A	Elève B
Faible	1	5CA	16TN
	2	14 PM	7DM
Standard	3	12 MS	3BY
	4	8FN	9FE
	5	10GA	15 RL
Expert	6	11ML	2 BK
	7	1BL	17 VN
	8	13 MA	6DM
	9	4CC	18 VN2

Figure 4 : Répartition des élèves de 9H en binômes homogènes

- Deuxième type de dispositif : en binômes hétérogènes

En ce qui concerne la seconde situation, tous les binômes de niveaux hétérogènes seront mixtes. Sur l'ensemble de la classe, nous avons deux binômes *faible - expert*, deux binômes *faible - standard* et quatre binômes *standard – expert*.

n°2	Binômes hétérogènes		
Niveaux		Codes élèves G	Codes élèves F
Faible-Expert			
F-E	1	5CA	1BL
F-E	2	16TN	4CC
Faible - Standard			
F-S	3	7DM2	2BK
S-F	4	15 RL	14 PM
Standard - Expert			
S-E	5	8FN	11ML
E-S	6	17 VN	10GA
E-S	7	13 MA	9FE
S-E	8	3BY	6DM
E-S	9	18 VN2	12 MS

Figure 5 : Répartition des élèves de 9H en binômes hétérogènes

- Troisième type de dispositif : en groupes homogènes

Lors de la troisième activité, les élèves ont été répartis en groupe de trois à quatre. Le niveau *faible* était représenté par un groupe de quatre élèves. Les deux groupes de niveau *standard* étaient formés respectivement de trois et de quatre élèves et il en fut de même pour le niveau *expert*. Tous les groupes formés sont mixtes.

n°3	Groupes homogènes :			3- 4 élèves
Niveau	Groupe	Nombre		Codes élèves
Faible	1	4 élèves	3 garçons 1 filles	5CA 7DM2 14P 17TN
Standard	2	4 élèves	2 garçons 2 filles	8FN 9FE 10G 15R
	3	3 élèves	2 filles 1 garçon	2BK 3BY 12MS
Expert	4	3 élèves	2 filles 1 garçon	1BL 11ML 13MA
	5	4 élèves	2 garçons 2 filles	4CC 6DM 17VN 18VN2

Figure 6 : Répartition des élèves de 9H en groupes homogènes

- Quatrième type de dispositif : en groupes hétérogènes

La dernière situation, en groupe hétérogène, requiert des mélanges entre les niveaux au sein des groupes. Les quatre élèves faibles ont été répartis chacun dans un des quatre groupes. Les groupes sont tous mixtes et le nombre d'élèves varient en trois et quatre afin de respecter la même taille que dans le troisième dispositif.

n°4	Groupes hétérogènes				3-4 élèves
Groupe	Nombre		Niveau		Noms
1	4 élèves	2 garçons 2 filles	1 1 2	F S E	5CA 8FN 1BL 11ML
2	4 élèves	2 garçons 2 filles	1 2 1	F S E	16TN 10GA 2BK 13MA
3	4 élèves	2 garçons 2 filles	1 1 2	F S E	7DM2 9FE 17VN 6DM
4	3 élèves	2 filles 1 garçons	1 1 1	F S E	14PM 3BY 4CC
5	3 élèves	1 fille 2 garçons	0 2 1	F S E	---------- 12MS 15RL 18VN2

Figure 7 : Répartition des élèves de 9H en groupes hétérogènes

5.5 Préparation des activités

Les activités proposées ont été réalisées essentiellement avec des objectifs et des mots de vocabulaire de la leçon travaillé avec les élèves, afin de permettre une transition naturelle entre les cours d'anglais et nos interventions en classe.

Dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'activités dites *communicatives* demandant aux élèves de coopérer. En effet, pour réaliser la tâche demandée, ils doivent obtenir des informations possédées par leur(s) partenaire(s). Cet objectif nécessite pour l'élève d'entrer en communication avec l'un ou l'autre membre du groupe en lui posant des questions et en l'écoutant attentivement pour percevoir le sens de son message.

Comme nous imposions aux élèves de s'exprimer en anglais, nous n'avons pas été en mesure de faire évoluer ces tâches à des niveaux taxonomiques plus élevés. Les opérations demandées sont relativement simples: les élèves doivent identifier et rapporter des informations. Ces habiletés sont en lien avec les deux premiers niveaux de compétences, soit la connaissance et la compréhension selon la taxonomie de Bloom (1956). Nous pouvons cependant tout de même lier ces tâches au travail coopératif, ce qui nous permet d'analyser l'attitude des élèves selon les critères des CT de collaboration et de communication.

Nous avons proposé deux types de tâches. La première, pour les deux travaux réalisés en binômes, consiste à échanger des informations sur un personnage. Chaque élève reçoit une carte d'identité d'un personnage qu'il doit présenter à son partenaire en donnant un maximum d'informations possibles. Son interlocuteur doit compléter une grille, il doit écouter attentivement, poser des questions et prendre note afin de récolter toutes les informations (Annexe XI: Activités 1 et 2). La deuxième tâche prévues pour les groupes de trois à quatre élèves consiste à questionner les autres membres du groupes sur les hobbies qu'ils pratiquent

Rapport-Gratuit.com

(Activité 3) et les tâches ménagères qu'ils font à la maison (Activité 4). Chaque élève pose des questions à ses interlocuteurs et prend note de leur réponse dans une grille (Annexe XI: Activités 3 et 4).

Soucieux d'intégrer la notion de différenciation, nous avons prévu différents degrés de difficulté selon les niveaux des élèves. Lors de la première activité, les binômes de niveaux faibles devaient réaliser au moins les points A et B de l'Activité 1 (cf. Annexe XI: Activités 1). Concernant les activités 3 et 4, nous avons créé des supports différenciés à trois niveaux ; les élèves ne travaillent donc pas avec le même support selon leur niveau. Lors de l'activité en groupes homogènes, chaque groupe à un support correspondant à son niveau. Lors de l'activité en groupes hétérogènes, chaque élève a un support adapté (cf. Annexe XI: Activités 3). Dans cette dernière situation, les apprenants ne travaillent donc pas avec le même support au sein de leur groupe (cf. Annexe XI: Activités 4).

6. Résultats : Exposition et discussion

Lors du traitement statistique de nos données, nous avons constaté le peu de résultats significatifs obtenus lors de notre recherche. Si cette absence de résultats peut illustrer des aspects intéressants, nous allons nous consacrer prioritairement aux résultats significatifs résultant de l'analyse statistique opérée à partir des données de nos questionnaires. Nous avons procédé aux analyses en regroupant les données de tous les élèves confondus et avons établi une corrélation entre les différentes variables des dispositifs de groupes, soit le nombre d'élèves et la composition des groupes homogènes ou hétérogènes. Nous avons pu observer des résultats dans différents domaines, notamment dans l'utilisation de la langue cible pendant les interactions entre élèves, mais également sur les encouragements et l'aide en général au sein des différents types de groupes.

6.1. Exposition des résultats

6.1.1 Au niveau des compétences en L3 : l'utilisation de la langue cible

Dans le premier cas, nous nous sommes intéressée à l'apprentissage de L3 et nous avons fait une corrélation entre la variable de l'utilisation de l'anglais et les variables des types de dispositifs de groupes. Nous avons alors obtenu des informations sur l'expression dans la langue cible selon la composition homogène ou hétérogène du binôme ou du groupe dans lesquels les élèves se trouvaient.

Les élèves déclarent s'exprimer différemment en anglais selon la séquence didactique proposée. L'analyse non paramétrique sur la composition (homogénéité ou hétérogénéité) et le taille des groupes ne montre pas de différence significative, mais uniquement, une différence tendancielle au niveau de la composition homogène ou hétérogène ($Z=-1.7$, $p=.09$). Par contre, nous pouvons observer une interaction de ces variables ($Z=-2.3$, $p=.003$). Selon ce résultat, il n'y a pas de différence entre un binôme ou un groupe lorsque ces dispositifs sont homogènes. Une différence apparaît entre le binôme et le groupe quand ils sont composés d'élèves de niveaux hétérogènes (cf. figure 8 ci-dessous).

Utilisation moyenne de l'anglais durant l'activité selon les élèves (N=18)

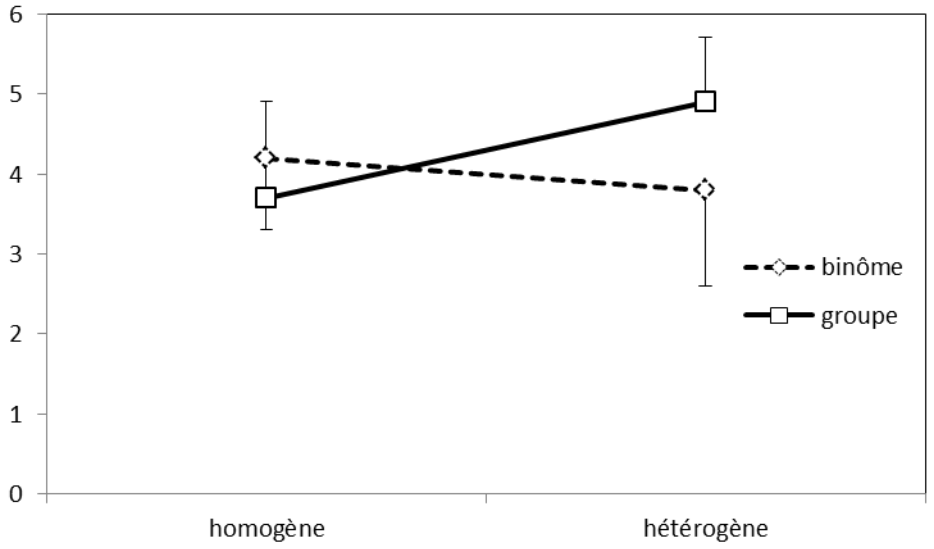


Figure 8 : Moyenne et écart-type de la somme des réponses aux deux items du questionnaire sur l'utilisation déclarée de l'anglais par les élèves.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

6.1.2 Exposition des résultats au niveau des habiletés sociales

Suite à notre question de départ, nous avions émis l'hypothèse que les élèves développeraient plus facilement des habiletés sociales en travaillant au sein de dispositifs hétérogènes. Nous allons traiter d'abord les données liées à l'encouragement puis ensuite les données en lien avec l'aide. Il est important de préciser que ces graphiques regroupent les données générales prenant en compte l'encouragement et l'aide reçus ou donnés par les élèves lors d'un travail en commun.

- L'encouragement

Nous avons établi une corrélation entre la variable liée à l'encouragement et les différentes variables liées aux types de travaux de groupes. En analysant les résultats obtenus, nous constatons que les élèves déclarent s'encourager différemment selon le dispositif dans lequel ils travaillent. L'analyse non paramétrique sur le nombre d'élèves dans le groupe ne montre pas de différence significative mais juste tendancielle sur le dispositif binôme ou groupe ($Z=-1.8$, $p=.067$). Les élèves déclarent s'encourager davantage au sein de binômes homogènes.

Nous n'observons pas de différence au sein des groupes qu'ils soient de nature homogène ou hétérogène. Nous pouvons cependant indiquer un écart type important, ce qui relate des réponses variées selon les individus.

Utilisation moyenne de l'encouragement durant l'activité selon les élèves (N=18)

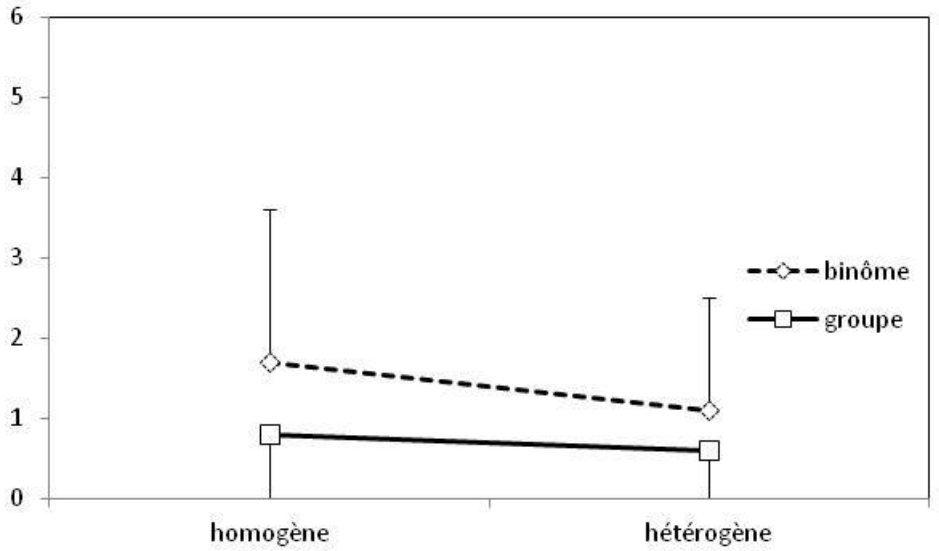


Figure 9: Moyenne et écart-type de la somme des réponses aux deux items du questionnaire sur l'utilisation déclarée de l'encouragement par les élèves.

Afin de compléter les informations fournies par ce graphique, nous avons consulté les réponses données par les élèves dans le questionnaire. En effet, les élèves qui avaient répondu positivement aux questions sur l'encouragement donné et l'encouragement reçu devaient préciser comment ils avaient aidé ou comment ils avaient été encouragés Nous pouvons constater que plusieurs élèves ont omis de formuler une précision L'Élève 16 a cependant mentionné avoir utilisé un encouragement verbal au sein d'un binôme homogène.

- L'aide

Dans un troisième temps, grâce à une corrélation entre la variable liée à l'aide et les variables liées aux types de travaux de groupes, nous avons pu également trouver un résultat intéressant.

Les élèves déclarent s'entraider de manières différentes selon le dispositif de groupe dans lequel ils travaillent. L'analyse non paramétrique sur le nombre d'élèves dans le groupe montre une différence tendancielle sur l'aide apportée au sein des binômes ou des groupes (Z=-1.8, *p*=.066).

De manière générale, nous observons que les élèves s'aident plus dans un binôme qu'au sein d'un groupe (toute composition confondue). Il n'y a cependant pas de différence liée à la composition homogène ou hétérogène des binômes. Dans les dispositifs comptant plus de deux individus, en nous basant sur les réponses des élèves, nous déduisons qu'ils s'entraident davantage au sein d'un groupe quand celui-ci est de composition homogène.

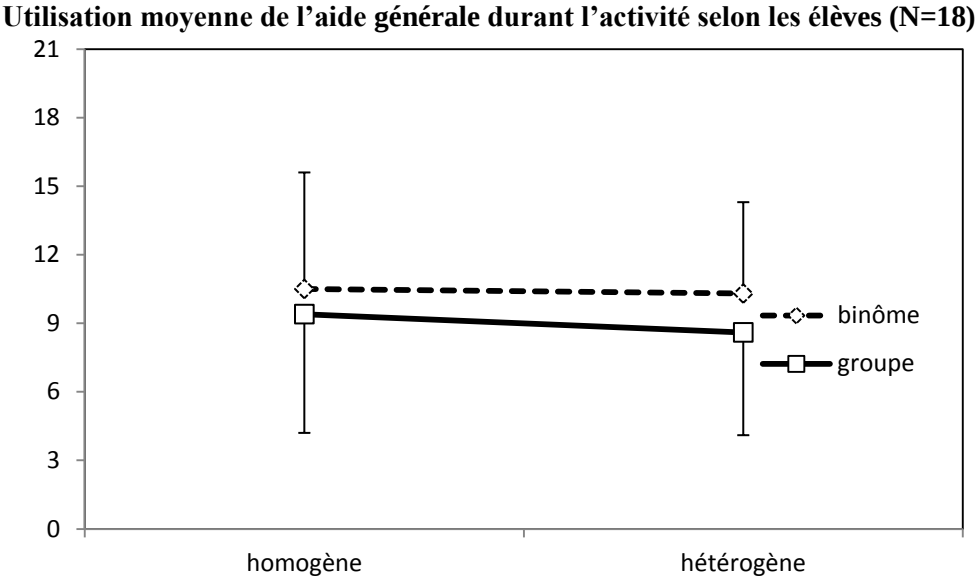


Figure 10 : Moyenne et écart-type de la somme des réponses aux sept items du questionnaire sur l'utilisation déclarée d'aide générale entre les élèves.

Selon le même principe que pour les données concernant l'entraide, nous avons également recensé les réponses aux questions ouvertes sur l'aide fournie par les élèves afin de compléter ce graphique. Diverses manières de venir en aide ont été mentionnées par les élèves : expliquer ou montrer l'exercice, traduire, donner un mot en anglais, répéter des informations ou encore expliquer des notions.

6.1.3 Absence de résultats significatifs au niveau des stratégies de communication

En poursuivant nos recherches, nous avons établi différents types de corrélation notamment en lien avec l'apprentissage de L3 et les stratégies de communication. Nous avons regroupé d'un côté les stratégies favorisant l'acquisition et de l'autre les stratégies la retardant. Cependant nous avons été forcés de constater qu'aucun résultat significatif n'a pu être observé en croisant ces variables avec la variable du niveau d'anglais des élèves. En utilisant la corrélation non paramétrique pour les différents dispositifs nous obtenons les résultats

suivants avec τ-B Kendall: dispositif 1 - *binôme homogène* (τ = -.33, *p*=.093), dispositif 2- *binôme hétérogène* (τ = -.22, *p*=.281), dispositif 3 – *groupe homogène* (τ = -.10, *p*=.623), dispositif 4 – *groupe hétérogène* (τ = -.15, *p*=.436).

Lorsque nous croisons le niveau d'anglais avec les stratégies retardant son acquisition, il n'y a pas non plus de résultats significatifs.

De plus, l'analyse non paramétrique prenant en compte les stratégies de communication favorisant l'acquisition et les quatre différents types de groupes, ne montre pas de résultat ni sur la composition homogène ou hétérogène du groupe (Z=-.53, *p* =.60), ni sur le nombre d'élèves dans le groupe (Z=-1.06, *p*=.29) comme répertorié dans le tableau ci-dessous :

Tableau 15: Résultats selon le type de dispositif de groupe, moyenne et écart-type en réponses aux sept items du questionnaire sur l'utilisation déclarée de stratégies de communication favorisant l'acquisition entre les élèves (N=18)

Variable 1-2	variable 1		variable 2		Z	*p*
	m	sd	m	sd		
homo - hétéro	12	4.3	13	2.6	-.53	.60
binôme - groupe	14	3.5	13	3.9	-1.06	.29
inter 1 – inter 2	26	7.2	27	5.1	-.83	.41

À ce stade nous ne pouvons donc pas affirmer que ces stratégies aient un impact négatif ou positif sur l'apprentissage de la L3. Il ne nous est pas possible non plus d'établir quel dispositif de groupe serait plus propice à l'utilisation de ces stratégies. Cependant, il s'agit là de résultats basés sur très peu de données (n=18). Il faudrait continuer la recherche sur cette voie, en élargissant l'échantillonnage et même en tentant de faire une étude longitudinale (soit sur le long terme) pour maximiser nos chances d'obtenir des résultats significatifs à ce niveau.

Parallèlement, lors de nos observations, nous avons relevé plusieurs aspects liés à l'utilisation des stratégies de communication. Grâce aux grilles utilisées pour recueillir les comportements adoptés par les six élèves choisis, nous sommes en mesure d'apporter un complément à cette absence de résultats significatifs dans l'analyse statistiques de nos données. Nous avons remarqué que le transfert de L1, c'est-à-dire l'utilisation d'une formule du français appliquée à l'anglais, avait été davantage utilisé par l'Elève 7 et l'Elève 14, qui sont tous deux de niveaux faibles. De même, ces deux élèves ont eu recours à un changement de code, soit à l'utilisation du français lors de ces échanges dans toutes activités confondues. Cette observation commente également nos résultats obtenus sur l'utilisation de la langue cible. En effet, nous avons précédemment déduit du graphique que généralement les élèves utilisaient plus l'anglais dans des binômes homogènes. Ce résultat peut être nuancé par le fait que les élèves de niveau faible s'expriment peu en anglais dans ce type de dispositif également. Nous pouvons finalement aussi mentionner que n'avons pas été en mesure de recenser d'évitement du sens chez les élèves pendant nos observations.

Nous avons représenté dans le tableau ci-dessous les principaux résultats de notre recherche.

Type(s) de dispositif de groupe favorisant :	*- l'utilisation de la langue cible*	Le groupe hétérogène
	-l' encouragement général	Le binôme homogène
	- l'aide générale	Le binôme (homogène –hétérogène)
	- les stratégies de communication	*absence de résultats significatifs*

Tableau 16: Tableau récapitulatif des résultats obtenus au cours de notre recherche

6.2 Discussion et interprétation

6.2.1 Discussion et interprétation des résultats au niveau des compétences en L3

- L'utilisation de la langue cible

Notre première hypothèse concernant l'utilisation de l'anglais n'est pas validée car les élèves déclarent s'exprimer davantage en langue cible dans les groupes hétérogènes. Lorsqu'ils interagissent à deux, les élèves disent utiliser plus l'anglais dans un binôme homogène que dans un binôme hétérogène. En observant l'écart type, nous pouvons constater qu'il n'y a pas de différence entre le binôme et le groupe homogène. Les élèves ne semblent pas utiliser davantage la langue cible en contexte homogène lorsqu'ils travaillent au sein d'un binôme ou d'un groupe.

Par contre, nous pouvons admettre qu'en cas d'hétérogénéité du dispositif dans lequel les élèves travaillent, un écart se creuse entre le binôme et le groupe. Comme nous l'avons déjà mentionné, ils disent s'exprimer en anglais davantage au sein de groupes hétérogènes.

Nous pouvons tenter de relier ces résultats à la notion "de changement de langue", soit de retour à l'utilisation du français en cas de difficulté, qui est une stratégie de communication retardant l'acquisition (Narcy, 1990, p.73). En effet, deux élèves de niveau faible éprouveront des difficultés à produire un discours dans une langue étrangère et auront tendance à utiliser davantage le français. Le retour à la L1 est catégorisé par Bange (1992) comme une stratégie de substitution, selon lui moins néfaste que "les stratégies d'abandon des buts de communications" (1992, p.6). Cette tendance peut également se produire chez deux élèves de niveau standard qui éprouvent des difficultés à se faire comprendre. Knapp-Potthoff et Knapp (1982) les décrivent comme des stratégies de compensation, "qui peuvent être considérées comme intermédiaires entre l'évitement des problèmes et la recherche d'une maîtrise de ces problèmes, entre l'abandon des buts communicatifs et la poursuite de ces buts" (Bange, p.6).

Au sein d'un dispositif hétérogène, les apprenants de niveau supérieur peuvent formuler davantage d'énoncés dans la langue cible. Nous nous approchons dans un tel cas d'une situation "exo-lingue" dans laquelle un des interlocuteurs serait un locuteur natif, ou du moins ce qui est le cas dans notre classe, un locuteur expert qui joue le rôle de "*soutien à l'apprentissage*" (Bange, 1992, p.7). Cela permet l'utilisation de la L3 même chez les élèves au niveau plus faible qui deviennent grâce à cette confrontation avec des locuteurs plus avancés des "candidats-apprenants" (Bruner, 1985, cité par Bange, p.7).

Cependant nous observons que le niveau d'expression dans la langue cible est similaire pour les élèves en binômes hétérogènes ou en groupes homogènes. Dans ces deux types de groupes, les élèves disent s'exprimer moins en anglais que dans les binômes homogènes et dans les groupes hétérogènes. Nous pourrions expliquer ces résultats par le fait que les binômes hétérogènes de niveau faible et standard s'exprimeront moins en anglais que les binômes hétérogènes incluant des élèves de niveau expert. Nous pouvons en effet confirmer cela grâce à nos observations. En effet, nous avons remarqué que les binômes composés d'élèves experts s'exprimaient davantage dans la langue cible. L'Elève 4 et l'Elève 18 qui étaient les deux élèves experts que nous avons suivis plus précisément se sont exprimés en anglais. Dans leurs binômes hétérogènes, l'Elève 4 a travaillé avec un élève de niveau faible (Elève 16) et l'Elève 18 lui avec un élève de niveau standard (Elève 12). Plus précisément, nous avons observé que l'Elève 18 avait fait davantage d'efforts pour adapter son langage au niveau de son interlocuteur (le rythme de ses paroles, son vocabulaire et ses explications), alors que l'Elève 4 n'a pas pris en considération les difficultés de son partenaire Nous ne pouvons cependant pas expliquer si ces différences de comportements proviennent du niveau de leur interlocuteur respectif ou sont influencés par d'autres critères, notamment le niveau d'extraversion de ces élèves.

Deux élèves de niveaux différents pourront également éprouver des difficultés à échanger dans la langue cible, si par exemple l'élève plus performant ne prend pas en considération son interlocuteur et n'adapte ni son langage, ni son attitude. Au sein d'un binôme, les types d'interactions sont limités entre les élèves. En supposant qu'un élève en difficulté utilise davantage de stratégies de communication telles que l'évitement du sujet (ne répond pas) ou l'utilisation systématique de la L1, nous pouvons alors expliquer pourquoi dans ce cas les individus du binôme hétérogènes ne parlent pas anglais. Grâce à nos observations, nous pouvons confirmer qu'au sein d'un binôme hétérogène, l'Elève 7, de niveau faible, s'est majoritairement exprimé en français et a eu parfois des difficultés à répondre de manière adéquate aux questions de son interlocuteur de niveau standard (Elève 2). L'Elève 14, lui aussi de niveau faible, s'est plus exprimé en langue cible mais a eu quelques fois recours au français. Nous avons également pu observer qu'il lui était arrivé de ne pas répondre lorsqu'elle était en difficulté. Lors de la deuxième activité, les élèves ont eu utilisé les stratégies de communication suivantes : le recours à la L1 et l'évitement du thème (absences de réponses), soit des stratégies pouvant toutes deux retarder l'acquisition de la langue cible. Au sein des types de binômes hétérogènes, ces types de stratégies ont été particulièrement observés chez les deux élèves de niveaux faibles (cf. Grilles d'observation, Activité 2, Corpus de données).

Dans un groupe, nous avons nécessairement plus d'interactions possibles entre les élèves. Nous pouvons l'observer notamment dans les schémas inspirés de Shaw (1964) et repris par Abrami et al. (1996, p. 80) au sein de groupes de trois ou de quatre individus (Annexe VI). Nous remarquons en analysant les canaux de communication qu'au sein de certains réseaux, les interactions entre élèves peuvent être absentes entre certains membres du groupe, n'aller que dans un sens entre certains individus ou au contraire inclure tous les membres Les possibilités sont donc multiples dans des groupes comptant trois ou quatre élèves. Lors de l'organisation des tâches de type coopératif, nous désirions favoriser l'interaction entre tous les individus présents dans le réseau. Comme Abrami et al. le mentionnent:

> En apprentissage coopératif, on utilise habituellement des schémas de communication qui donnent à tous les membres du groupe une chance égale de communiquer avec les autres. L'inconvénient de ces schémas est que plus la taille du groupe augmente plus le schéma est complexe. (Abrami et al.,1996, p.81)

L'interdépendance liée à la communication s'associant étroitement à ces schémas, nous ne pouvons que prendre en considération la complexité de ces réseaux et leur influence sur les interactions au sein des groupes. Nous ne pouvons pas exclure que certains élèves aient moins participé aux échanges au sein de ces groupes. Le phénomène de paresse sociale (Latané, Williams & Harkins, 1979) peut aussi jouer un certain rôle. Aussi appelé effet Ringelman, cela signifie que, lors d'une tâche collective, chaque individu fourni un effort moins important que lorsqu'il réalise cette même tâche individuellement (Gosling, 2009, p.70-71).

N'ayant pas analysé précisément ces schémas de communication au sein de chaque groupe, nous avons cependant remarqué en observant les six élèves choisis, que certains élèves ont tendance à se retirer du groupe et à communiquer le moins possible. L'Élève 14 et l'Élève 18, tous deux au profil *très introverti*, ont eu tendance à rester en marge de la discussion, en abordant une posture de retrait, en s'éloignant physiquement, ne regardant pas leurs interlocuteurs et en prenant peu souvent la parole. Cohen évoque les propos d'une enseignante, Diane Kepner, dont la spécialisation est la résolution de conflit. Cette dernière parle de l'importance du langage corporel, des expressions du visage, des postures et des gestes que les élèves utilisent. "Kepner, toujours, suggère de leur expliquer l'importance de cette forme de communication" (Cohen, 1994, p.60). Ainsi les élèves peuvent prendre conscience de l'impact que cela peut avoir et de l'ambigüité de certains messages corporels qui sont parfois mal interprétés.

Notre intérêt se porte sur les interactions en langue cible au sein des groupes hétérogènes. En effet, le fait que les élèves utilisent davantage l'anglais durant leurs échanges peut être relié au facteur d'hétérogénéité mais également au fait qu'ils soient trois ou quatre dans le groupe. Une explication serait que l'usage de l'anglais est facilité par la diversité des interactions possibles au sein d'un groupe contrairement à un binôme (Peyrat-Malaterre, 2011, p.17). Les différents schémas de communication explicités précédemment montrent que de multiples possibilités sont exploitables entre les membres d'un même groupe et au sein d'un tel dispositif, l'hétérogénéité serait alors un atout supplémentaire. Le statut d'expert dans un domaine laisserait entendre que ceux qui semblent posséder une meilleure connaissance du sujet propre à la tâche de groupe sont susceptibles d'avoir une très grande influence sur le groupe (Cohen, 1994, p. 28). Nous avons observé que la présence de l'Elève 4 et de l'Elève 18, tous deux experts, au sein de leur groupe hétérogène (Groupe 4) avait un impact positif. En effet, étant donné qu'ils conversaient en anglais, cela a forcé les autres élèves (Elève 12, Elève 14 et Elève 15) à, eux aussi, s'exprimer en langue cible pendant cette activité.

Cohen, au sujet de la composition des groupes et de l'expression orale dans une classe bilingue, explique que "lorsqu'il est possible, il est préférable d'avoir des groupes linguistiquement mixtes, sinon les élèves n'auront pas le bénéfice d'entendre des pairs compétents en anglais" (1994, p.153). Le contexte de notre recherche n'étant pas celui d'une classe bilingue, il est nécessaire de nuancer ces propos, mais nous pouvons cependant prendre en compte le fait que les élèves n'ayant peu de connaissances en L3 peuvent tirer bénéfice de travaux de groupes lorsqu'ils sont associés à des élèves bilingues ou experts en anglais. Si les élèves experts retirent peu d'avantages au niveau purement linguistique de ces interactions avec des élèves novices, ils en retirent cependant grâce aux explications qu'ils fournissent à leur(s) partenaire(s) un regard métacognitif sur la pratique de cette langue. Comme l'explique Cailler (2007), dans une relation d'aide c'est l'élève expert jouant son rôle de "tuteur qui bénéficie le plus du tutorat, parce qu'il est obligé de mettre en œuvre cette articulation entre pensée et langage" (cité par Connac, 2009, p. 55). Au sein de dispositifs hétérogènes, tous les élèves, peu importe leur statut, peuvent bénéficier de ces différences de niveaux au sein d'un groupe, car "la coopération valorise l'image de soi et permet de prendre confiance en ses

capacités intellectuelles, autant pour celui qui a aidé que pour celui qui a été récepteur" (Connac, p.55).

Pour conclure cette discussion sur le développement des compétences linguistiques, nous pouvons retenir que lors des travaux en binôme, les élèves disent qu'ils s'expriment plus en anglais au sein d'un dispositif homogène. Cependant pour gagner en efficacité et favoriser l'utilisation de la langue cible lors de la production orale en interaction, nous observons selon les dires des élèves que le groupe hétérogène serait le dispositif le plus efficace.

Plus généralement, nous pensons que ce type de groupe permet à des élèves plus faibles de bénéficier des connaissances et compétences de leurs camarades de classe experts est bénéfique pour l'apprentissage d'autres disciplines. Afin de déterminer si ces interactions entre élèves de différents niveaux permettent d'apprendre efficacement, il serait intéressant de mener une recherche similaire dans d'autres branches scolaires, telles que les Mathématiques, les Sciences Sociales et Humaines ou les branches artistiques : la Musique, les Activités Créatrices et Manuelles (ACM), l'Art Visuel. Pour notre part, et au vu de notre expérience, nous pensons que cette donnée peut être transposable dans d'autres disciplines, comme les ACM. Par exemple, un élève plus habile manuellement peut fournir de l'aide ou servir de modèle et ainsi favoriser l'apprentissage d'une technique chez un élève connaissant des difficultés. Nous avons d'ailleurs pu observer qu'un élève ayant une certaine aisance dans la manipulation des outils et des machines de l'atelier, était un tuteur très efficace pour ses pairs. Permettre à des élèves de niveaux différents de coopérer au sein de groupes permet aux élèves faibles d'acquérir plus d'assurance et des compétences solides. Nous avons également pu remarquer qu'il s'agissait d'un moyen intéressant pour valoriser les tuteurs, qui ne sont pas forcément experts dans d'autres disciplines.

6.2.2 Discussion et interprétation des résultats au niveau des habiletés sociales

Les élèves disent généralement s'encourager et s'entraider davantage au sein de binômes. Nous observons une différence entre le binôme et le groupe aussi bien au niveau des encouragements que de l'entraide. Cependant notre deuxième hypothèse, selon laquelle le travail en binôme hétérogène serait le dispositif le plus efficace pour développer des habiletés sociales et cognitives, n'est pas vérifiée telle quelle au terme de notre recherche. En effet, dans nos résultats, la composition hétérogène du binôme n'apparait jamais comme un facteur favorisant ces compétences.

Nous pouvons expliquer, à un niveau général que la mobilisation par les élèves de l'aide et de l'encouragement au sein de binômes s'expliquerait par le fait que les interactions à deux sont plus faciles à gérer pour les élèves. Comme l'expliquent, Abrami et al. (1996):

> Les petits groupes exigent moins d'habiletés sociales que les grands. Plus il y a de membres dans un groupe, plus la communication est complexe et plus il est difficile de favoriser la participation égale et le développement d'habiletés sociales, voire l'apprentissage. (p.65)

Nous pouvons également faire un lien avec l'apprentissage des compétences linguistiques dont nous avons discuté dans la partie précédente.

A propos de l'aide, les réponses des élèves ne montrent aucune différence entre les deux types de binômes. Cependant, concernant l'encouragement au sein des binômes, une légère différence entre les paires homogènes et les paires hétérogènes montre que les élèves encouragent davantage des partenaires de leur niveau, soit en situation de binôme homogène.

Cette tendance pourrait être expliquée par le fait que les élèves se sentent plus à l'aise avec des élèves qui ont les mêmes difficultés qu'eux. De plus, comme nous l'avons vu précédemment chez Staquet (2007), certains élèves peuvent éprouver la *peur du groupe*, qui peut se manifester différemment selon la peur qu'ils ressentent "la peur de l'affrontement, de la dévalorisation, de se faire avoir ou de se faire rejeter" (p.141-145). Certains élèves, par peur des moqueries ou par peur de ne pas savoir, sont déstabilisés au moment de devoir coopérer. Ces réticences bien réelles peuvent créer des blocages chez certains individus et rendre, pour eux, le travail en groupe très difficile. Il est en effet, comme le rappelle Staquet "important de reconnaitre que ce n'est pas facile de coopérer avec les autres" (p.139). Selon lui, l'enseignant devrait échanger avec ses élèves au sujet de la communication et des règles à adopter en groupe pour améliorer les conditions de travail. Nous rejoignons Staquet sur ce point car, grâce à notre expérience pratique, nous avons pris conscience de l'importance de communiquer clairement aux élèves nos attentes, mais également de les impliquer dans l'élaboration des règles de classe. En ce sens, nous pensons qu'il est essentiel de prendre le temps d'instaurer un climat propice à l'organisation du travail coopératif.

De plus, nous pensons que les liens affectifs entre les individus d'un groupe ont une influence sur le travail fourni lors d'activités collectives. Nous avons d'ailleurs récolté les commentaires d'une élève sur ses ressentis éprouvés lors des deux premières d'activités. L'Élève 9 écrit à la fin du premier questionnaire : "J'ai aimé l'attitude de mon camarade, c'était agréable" (Questionnaire 1, Elève 9, Corpus de données, 2015) et mentionne, dans le questionnaire de la seconde activité: "Comme je ne m'entends pas forcément très bien avec tout le monde, j'ai plus de peine à m'exprimer envers les personnes avec qui je ne m'entends pas très très bien" (Questionnaire 2, Elève 9, Corpus de données, 2015). Ces précisions nous permettent d'aborder cet aspect important lui aussi lié aux travaux de groupes. En effet, la deuxième remarque de cette élève nous conforte dans l'idée que les liens affectifs sont importants pour les membres d'un groupe. Par exemple, un élève devant coopérer avec des camarades de classe avec qui il ne s'entend pas, pourra éprouver des difficultés à s'exprimer. Soit un climat négatif au sein d'un groupe aura un impact sur la capacité de l'élève à développer des compétences. Si nous avons choisi de ne pas prendre en considération les affinités des élèves dans notre étude, nous sommes néanmoins consciente de leur importance. Cela pourrait faire l'objet d'une autre étude dans laquelle nous pourrions déterminer, à l'aide d'un exercice de sociométrie, les relations entre élèves au sein d'une classe dans le but de former des groupes en tenant compte de leurs préférences.

Nous avons réalisé grâce à ce commentaire l'importance de la confiance en soi mais également de la part affective qu'impliquent ces relations d'apprentissages. Il nous semble alors primordial en tant qu'enseignante d'en être consciente et d'en parler aux élèves. Le fait d'en connaitre plus sur la dynamique de groupe dans nos classes nous permet de former des groupes en utilisant les relations interpersonnelles pour améliorer l'apprentissage des élèves.

Ce n'est donc pas chose aisée d'entrer en communication au sein d'un groupe, mais cela pourrait être facilité en travaillant avec des gens de même niveau. Cohen mentionne que "des élèves qui se sentent nettement moins compétents dans le groupe auront tendance à se retirer et jouer un rôle très passif, apprenant peu de l'expérience" (1994, p.29). De leur côté, Abrami et al. (1996) font référence aux recherches menées par Webb (1989), mentionnant un déséquilibre qui peut se créer au sein des groupes où les élèves ont de grandes différences de capacités au niveau linguistique. En effet, selon eux, les élèves experts "accepteront sans doute mal de consacrer autant de temps aux autres" et "les élèves plus faibles se sentiront peut-être à part parce qu'ils ont besoin d'une attention spéciale" (1996, p.68). Il est alors conseillé en regroupant des élèves de niveaux hétérogènes de réduire cette différence en

associant des élèves de niveau faible avec des élèves de niveau standard ainsi que des élèves de niveau expert avec des élèves de niveau standard pour “former des équipes dont les élèves ont plus ou moins les mêmes capacités” (Abrami et al., 1997, p.68).

En analysant les résultats au niveau de l’aide apportée et reçue, nous constatons ici que l’hétérogénéité des niveaux ne semble pas jouer un rôle au sein des binômes. En effet, nous n’observons pas de différences sur le graphique. Cela nous permet de prendre position par rapport à ce que nous dit Webb. En effet, selon nous le climat de classe peut avoir une influence positive ou négative sur les relations entre élèves, notamment dans les groupes où les élèves présentent de grandes différences de niveaux. Les notions de respect et de confiance permettent de créer une atmosphère d’apprentissage saine au sein de la classe et également dans les binômes et groupes lors de travaux coopératifs. A ce niveau, il serait intéressant de réaliser cette même recherche dans une classe d’un autre enseignant dans laquelle le climat de classe serait déterminé comme peu optimal. En effet, analyser les relations entre élèves évoluant dans des classes où les notions de respects mutuels sont traitées différemment, nous permettrait de déterminer l’impact d’un tel facteur, au niveau de l’aide dans les groupes pendant les travaux coopératifs.

Afin de compléter les résultats statistiques concernant l’encouragement et l’entraide nous avons recensés les informations obtenus dans notre questionnaire. En effet, les élèves devaient préciser la nature de toute aide et encouragement fourni ou reçu pendant l’activité. Cependant, nous devons utiliser avec prudence les réponses aux questions ouvertes sur l’encouragement et l’aide, car nous avons constaté que la notion *d’aider* et d’*être aidé* n’était pas forcément la même chez tous les élèves. En effet, nous avons remarqué que le nombre d’élèves estimant avoir aidé leur(s) partenaire(s) ne correspondait pas au nombre d’élèves affirmant en avoir reçu. Nous faisons la même constatation en analysant les manières utilisées. En mentionnant ce décalage, nous sommes consciente que les représentations des élèves différent et que nous ne pouvons pas nous baser de manière significative sur les informations obtenues grâce à ces questions ouvertes. De plus, si nous avons pu obtenir des résultats à ce sujet, il est important de mentionner que l’encouragement a été très faible lors de tous types de travaux de groupes alors que l’aide a été davantage utilisée. Un élève mentionne qu’il a encouragé son partenaire: “en lui [disant] tu peux le fair[e]” lors de la première activité en situation de binôme homogène. Nous pouvons mentionner qu’il s’agit d’un élève de niveau faible (Elève 16) qui encourage son partenaire (Elève 5) de même niveau. Concernant l’aide, c’est également en situation de binôme homogène, que nous avons obtenu davantage de données. Les réponses ouvertes fournies par les élèves à l’énoncé numéro 23 du questionnaire (*J’ai reçu de l’aide de mon camarade pendant cette activité. Si oui, explique comment il t’a aidé*) sont les suivantes : “Il m'a dit de dire le mot en français” (Elève 1), “elle [m'a] expliqué la traduction des mots” (Elève 3):“il [m'a] traduit [ou] expliqué” (Elève 5), en disant “un mot clé” (Elève 8),“en disant un mot” (Elève 9), “[il a] redi[t] la phrase quand j'ai mal compris” (Elève 11) et “il [m'a] expliqué” (Elève 16) (cf. Questionnaire Activité 1, Corpus de données, 2015).

Nous avons ensuite codifié ces réponses dans un tableau (cf. Annexe XIV) pour les intégrer à différentes catégories : l’absence de réponse (*pas d’aide* = 0), une réponse mais sans mention de détail (*pas précision* = 1), de l’ aide concernant la réalisation de l’exercice (*montrer exercice* = 2), de l’aide en traduisant un mot ou une phrase en L1 (*traduction* = 3), de l’aide en fournissant un mot dans la langue cible (*mot anglais* = 4), de l’aide en répétant (répétition = 5) et de l’aide en fournissant une explication (*explication* = 6). Lors de la première situation, les élèves mentionnent davantage d’aides reçues (huit fois contre sept fois pour l’aide donnée). Cette tendance se répète également pour la deuxième situation (en binômes hétérogènes, six fois pour l’aide reçue contre cinq fois pour l’aide donnée) et la troisième

situation (en groupes homogènes, trois fois pour l'aide reçue contre deux fois pour l'aide donnée). Lors de la quatrième situation (groupes hétérogènes), le nombre d'aides reçues est égal au nombre d'aides données, avec respectivement deux mentions dans chaque catégorie. Les résultats ont été récoltés dans les questionnaires et sont détaillés dans le tableau *Encouragement(s) et aide* (cf. Annexe XIV).

Finalement, comme nous l'avons vu, les élèves s'accordent à dire qu'il y a plus d'entraide et d'encouragement entre deux élèves qu'au sein d'un groupe plus important. Cela permettrait de valider en partie notre hypothèse, selon laquelle le travail en binôme facilite le développement des différentes habiletés sociales. Nous avions pensé que le travail à deux serait plus propice que le travail de groupe. Cependant nous n'avions pas imaginé que les binômes hétérogènes seraient un environnement plus favorable pour l'entraide et l'encouragement entre pairs, à défaut des binômes homogènes. Il s'agit, pour nous, d'une notion intéressante que nous n'avions pas anticipée, mais que nous avons pu déduire de notre recherche.

Si ce type de dispositif permet une coopération efficace entre deux élèves, nous ne devons pas pour autant éviter de faire travailler les élèves en groupes plus nombreux. Cependant, en tant qu'enseignante, il serait intéressant d'aller progressivement dans l'augmentation du nombre d'élèves au sein des groupes et de cibler les habiletés à travailler. Une solution serait de choisir les habiletés sociales et cognitives que les élèves devront développer lors des tâches prévues. En effet il serait important, de "guider les élèves dans le développement de ces habiletés, car nombreux sont ceux qui n'ont qu'une expérience limitée du travail de groupe" (Abrami et al., 1997, p.96).

6.3 Observations en classe

Notre volonté d'observer la totalité des critères mentionnés dans notre grille chez les six élèves choisis, lors d'une activité limitée dans le temps s'est révélée ambitieuse et difficilement réalisable. Cependant, grâce à ces observations menées parallèlement aux questionnaires, nous sommes en mesure de commenter de manière générale l'atmosphère régnant dans la classe au moment des activités et également de cerner quelques comportements significatifs chez les élèves choisis.

Nous avons notamment pu remarquer une tendance à l'entraide qui s'est manifestée davantage lors de la première activité quand les élèves étaient répartis en binômes homogènes. En effet, lors de la première activité, nous avons été témoin d'un fort engouement au moment de travailler à deux. C'est notamment lors de la formation des binômes pour la seconde tâche en binômes hétérogènes que certains élèves ont laissé échapper des remarques négatives. Au moment de donner les consignes, plusieurs élèves étaient manifestement déçus de se retrouver avec le partenaire imposé. Nous pouvons témoigner que les élèves, moins satisfaits de la formation des groupes, ont néanmoins travaillé de manière efficace pendant les activités suivantes.

Grâce à nos observations, nous avons également pris conscience que ces résultats ont pu être biaisés à différents niveaux. Nous ne pourrions pas exclure que le fait de demander aux élèves de commenter leurs réponses positives à certaines questions sur l'aide et l'encouragement, aurait pu pousser certains élèves à choisir la facilité en cochant une réponse négative. Un autre biais que nous devons prendre en compte est l'éventualité d'une certaine lassitude chez nos élèves au fur et à mesure des questionnaires qui aboutirait à une baisse d'implication. Finalement, de manière générale, nous avons observé que l'engouement a été plus important

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

lors de notre première intervention. Nous expliquons cela par le fait qu'il s'agissait pour les élèves d'un type d'activité inédit aussi bien au moment de réaliser la tâche qu'au moment de répondre au questionnaire. Une légère baisse de motivation générale a été remarquée lors de la seconde activité, alors que les activités suivantes n'ont pas subi cette dégénérescence.

6.4 Conclusion

D'après notre question de départ, nous nous intéressées aux travaux coopératifs pour déterminer quel type de dispositif de groupe est le plus approprié aux classes de langues au CO. Nous avons déterminé les critères que nous désirions étudier dans le cadre de notre étude en lien avec les objectifs du PER pour la branche Anglais, plus spécifiquement ceux de la compétence de production orale en interaction. Les aspects que nous avons étudiés se situent au niveau de l'apprentissage de la langue 3, soient l'utilisation de la langue cible et le recours aux stratégies de communication ainsi qu'au niveau du développement des habiletés sociales et cognitives en observant l'aide et l'encouragement entre pairs.

Nous avons souhaité travailler également sur la différence entre le travail en binôme souvent utilisé dans les classes de langues et le travail de groupe comportant plus de deux élèves, parfois délicat à réaliser en langue étrangère. Soucieuse d'aborder la différenciation en intégrant les niveaux hétérogènes présents au sein de nos classes, nous avons varié la composition des binômes et des groupes. C'est en nous basant sur le niveau d'anglais des élèves que nous avons créé alternativement des groupes homogènes et hétérogènes. En proposant divers supports selon le niveau des élèves, nous avons favorisé une approche différenciée de l'enseignement afin de venir en aide à une majorité d'élèves.

Lors de notre recherche, nous avons dû faire des choix en restreignant notre angle de recherche à une classe de 9H, mais nous avons fait preuve d'ambition en voulant traiter de nombreuses variables. Notre question de recherche était la suivante : *Quels dispositifs efficaces l'enseignant peut-il mettre en place dans une classe de niveaux hétérogènes afin que le travail coopératif entre élèves soit un outil au service de l'enseignement communicatif des langues au CO?*

Selon notre hypothèse générale de recherche, les binômes hétérogènes étaient le dispositif qui permettait de développer efficacement aussi bien les compétences linguistiques que sociales des élèves.

Nous avons obtenus des résultats permettant de commenter nos deux premières hypothèses concernant les types de dispositif permettant aux élèves de s'exprimer en langue cible et ceux qui permettent le développement d'habiletés sociales et cognitives. Cependant, nous n'avons pas pu vérifier notre troisième hypothèse concernant les types de stratégies de communication, selon laquelle les élèves n'utilisaient pas les mêmes stratégies de communication selon leur niveau. Cette dernière n'a donc pas pu être validée par manque de résultats significatifs, comme c'est le cas pour les stratégies favorisant et retardant l'acquisition de la langue cible.

Au niveau de l'apprentissage de la langue 3, notre première hypothèse n'a donc pas été confirmée. En considérant la variable d*'utilisation de la langue cible* durant les échanges entre les participants, il s'est avéré d'après notre recherche que les élèves se sont exprimés davantage en anglais au sein d'un groupe hétérogène.

Au niveau des habiletés sociales, nous pensions que les élèves s'entraidaient et s'encourageaient davantage au sein de binômes hétérogènes. Nous avons ici découvert un résultat ne confirmant qu'en partie cette seconde hypothèse. En effet, dans les deux catégories, les élèves ont déclaré avoir plus recours à l'aide et à l'encouragement au sein de binômes qu'au sein de groupes de plus de deux élèves. Cependant ces deux informations importantes ne permettent pas de valider notre seconde hypothèse : premièrement les élèves mentionnent qu'ils s'encouragent plus au sein de binômes homogènes et deuxièmement concernant l'aide, le facteur de composition (soit l'homogénéité ou l'hétérogénéité) ne permet pas de faire de différence entre les deux types de binômes. Finalement concernant les groupes de plus de deux élèves, aucune différence n'apparait pour l'encouragement au niveau de ce type de dispositifs qu'ils soient homogènes ou hétérogènes, alors qu'au niveau de l'entraide les élèves disent s'aider légèrement plus au sein de groupes homogènes.

Nous aboutissons donc à la conclusion suivante, le binôme hétérogène ne développe pas, comme nous l'avions supposé, de compétences linguistiques ni sociales permettant de justifier l'utilisation systématique de ce type de dispositif de groupes dans nos classes de langue. Ces résultats sont toutefois très intéressants car ils permettent de montrer l'importance et la nécessité de diversifier notre enseignement et varier la pédagogie. Selon Zakhartchouk, "varier les approches, essayer des manières de faire moins classiques, faisant appel à toutes les ressources du cerveau, voilà bien une première voie pour mieux gérer la diversité des élèves" (2014, p.53). Nous pourrions travailler la vicariance des styles d'apprentissages, notion que nous avons évoquée dans notre cadre conceptuel, comme piste pour pouvoir traiter aussi bien "les dimensions personnelles, cognitives, motivationnelles et socio-affectives de l'apprenant" (Chartier, 2003, p.26).

7. Prise de conscience du développement professionnel

La réalisation de ce travail de mémoire nous a permis d'enrichir notre pratique professionnelle à plusieurs niveaux. Nous avons pu prendre conscience tout au long du processus de recherche et d'écriture de différents éléments apportant des savoirs importants qui s'ajoutent aux outils découverts et utilisés pendant notre formation.

De nombreux éléments sont à relever. Tout d'abord, il nous est apparu particulièrement intéressant d'avoir pu choisir et explorer une thématique qui faisait sens en lien direct avec une problématique personnelle rencontrée dans le cadre de notre profession. Grâce à un dispositif méthodologique précis, nous avons pu faire évoluer nos questionnements et surtout aboutir à certains résultats qui font sens pour notre pratique professionnelle.

Il n'a pas été toujours évident de faire des choix parmi les notions que nous allions développer au sein de notre recherche. Malgré la complexité à traiter toutes les composantes liées à notre situation, nous avons pu cerner quelques concepts importants et privilégier certaines observations. Le fait d'utiliser les aspects théoriques pour recueillir les perceptions des élèves nous a permis de percevoir concrètement l'impact de certaines notions sur nos séquences d'apprentissage et surtout de prendre conscience des écarts qui existent entre théorie et pratique.

Au sein de la partie théorique, nous avons eu l'occasion d'approfondir certains concepts liés à notre problématique. Nous avons eu un aperçu de l'ampleur des travaux réalisés dans le domaine de l'enseignement des langues mais également au niveau de l'enseignement coopératif. A travers une perspective historique, nous avons synthétisé quelques courants qui y sont liés avant de faire le point sur les notions que nous intégrons quotidiennement à la planification de nos séquences C'est cependant au sein de la partie empirique, au moment d'utiliser ces concepts théoriques dans nos classes, que nous nous sommes aperçue de l'importance d'adapter nos outils de recherche, aussi bien les questionnaires que les grilles d'observation. En effet, si beaucoup de chercheurs ont déjà travaillé sur des thématiques telles que l'expression orale en anglais ou le travail en groupe de niveau hétérogène, notre situation choisie requérait la création de moyens spécifiques pour prendre en considération les objectifs du PER, ceux de la méthode et les besoins des élèves.

En observant la réalité du terrain sous l'éclairage conceptuel, nous avons pu constater l'importance de remettre en cause notre enseignement au quotidien pour ne pas se baser uniquement sur des théories, mais analyser leur impact au sein de chacune de nos classes. La pratique réflexive vient à notre sens compléter les objectifs d'un tel travail de recherche. Il nous a semblé essentiel de garder un regard critique sur les séquences réalisées et de rester humble face aux multiples possibilités de travaux coopératifs. Nous avons choisi une façon d'approcher la pédagogie coopérative en classe de langue et nous sommes consciente que de nombreux modèles différents peuvent être appliqués et avoir un impact sur les résultats.

Concrètement, nous avions au début de notre travail des représentations sur les types de travaux coopératifs permettant aux élèves de travailler efficacement en classe. Cette idée était fondée sur nos observations d'élèves sans pour autant avoir pris le temps de les analyser scientifiquement. Nous avons alors consciemment mis les élèves dans différentes situations de travaux afin de les questionner. En prenant en compte l'apprentissage de la langue et des objectifs liés à la coopération, nous avons analysé les réponses obtenues.

Les méthodologies utilisées nous ont permis d'avoir des regards différents, complémentaires sans être contradictoires d'une même situation. L'utilisation d'un questionnaire nous a permis de prendre une certaine distance qui s'est avérée importante pour minimiser l'impact de notre idée préconçue sur les réponses des élèves. Ce type de dispositif a donc eu l'avantage de nous fournir des informations significatives ou tendancielles. En effet, grâce aux réponses obtenues, nous avons constaté que divers types de groupes servent divers objectifs et ainsi nous pouvons nous en servir en tant qu'enseignante pour favoriser le développement de différentes compétences chez nos élèves. Il est également intéressant d'observer qu'il n'existe pas de formule miracle ou dispositif de groupe parfait, mais que ce n'est que la capacité de les varier, de les adapter aux besoins de l'activité et aux besoins des élèves qui nous permet d'enrichir notre pratique.

Ce travail nous a permis de découvrir un domaine qui nous était totalement étranger, celui des statistiques. La transcription des réponses en résultats chiffrés et leur traitement nous a fait prendre conscience de l'importance d'organiser les données au préalable afin de gagner du temps. Cependant, pour le traitement des données obtenues, nous avons dû faire appel à un statisticien qui nous est venu en aide pour utiliser les logiciels Excel et SPSS. La difficulté réside cette fois dans le peu de résultats significatifs obtenus qui aurait pu nous faire aboutir à une certaine frustration. Il est là plus que jamais important de réaliser que nous ne traitons qu'une infime part de données, avec des échantillons insuffisamment importants. Nous devons donc rester modestes quant aux attentes à formuler pour un tel travail. Si les résultats obtenus et leur interprétation nous a permis de tirer quelques conclusions en lien direct avec le contexte observé, il s'agit déjà d'un apport important pour notre pratique personnelle. Les observations faites durant notre travail rejoignent en partie les données quantitatives de notre recherche. Notamment, nous avons remarqué grâce à cette recherche l'importance de maintenir l'hétérogénéité dans les groupes et les binômes lors de nos activités en classe. Ce sont à notre sens, des informations précieuses qui viennent appuyer notre désir de maintenir des relations entre élèves de niveaux différents. De plus, il s'agit pour nous d'une motivation supplémentaire pour continuer à mettre en place des travaux coopératifs dans nos classes en prenant soin de varier le nombre et le niveau au sein des groupes. En effet, les travaux de groupes prennent du temps et de l'énergie, nous témoignons de leurs effets positifs sur l'apprentissage de diverses compétences, au niveau linguistique mais aussi social chez nos élèves.

Il est donc important de souligner la place primordiale qu'ont les observations dans notre métier d'enseignante. En effet, lors de notre étude aussi bien que dans notre quotidien, celles-ci sont fondamentales, car elles permettent de porter un regard critique sur notre enseignement et de l'ajuster constamment aux besoins de nos élèves. La confrontation entre les données chiffrées et ce que nous avons pu observer pendant les leçons nous permet également d'affiner notre analyse au sein de notre travail de mémoire. Cela nous aide également à confronter la théorie avec son application dans nos salles de classe pour l'adapter au mieux à la réalité du terrain. Dans un souci permanent d'améliorer notre pratique, l'observation représente donc un outil essentiel que nous nous devons, en tant que professionnels, utiliser et valoriser pendant nos séquences d'enseignement.

Au terme de cette recherche, le but n'est donc pas ici de généraliser nos découvertes, mais de permettre aux gens de s'intéresser à l'analyse opérée au sein de cette classe grâce à certaines variables liées aux travaux de groupes. Notre recherche ne porte que sur une compétence du travail de l'anglais au CO. Nous pourrions dans une perspective d'approfondissement, travailler également sur les compétences écrites ou la compétence de compréhension orale lors de travaux coopératifs et en analyser la nature des interactions.

Plus que jamais, grâce à ce travail, nous pouvons considérer la diversité comme une richesse. L'hétérogénéité au sein de nos classes est un atout pour développer des compétences. Les différences sont à cultiver également au niveau des dispositifs dans lesquels nous faisons coopérer nos élèves. Au terme de cette recherche, nous pensons que les classes à niveaux hétérogènes au CO, regroupant les niveaux 1 et les niveaux 2, comme c'est le cas pour l'enseignement de l'anglais, sont un véritable atout, car ils permettent de faire cohabiter au sein d'une même classe des élèves aux capacités scolaires très différentes. Comme nous l'avons vu, les apprenants, tous niveaux confondus, en retirent des avantages. Les élèves de niveau faible ont accès, lors de ces échanges coopératifs au sein de dispositifs hétérogènes, à une meilleure approche des sujets scolaires et les élèves experts, grâce au travail d'explicitation, développent également d'importantes compétences au niveau métacognitif et au niveau social. De plus, les élèves de niveau 1 peuvent être un modèle ou un but potentiels à atteindre pour les élèves de niveau 2. En cela, les bons élèves peuvent aussi représenter une motivation pour les autres et c'est en étant conscients de cette tâche qu'une ambiance propice à l'apprentissage pourra s'établir au sein de la classe. C'est en cet échange constant entre apprenants de différents niveaux en L3 que peuvent se tisser les liens interpersonnels d'une classe, qui sont garants d'un bon climat d'apprentissage. En ce sens, le travail coopératif est une notion essentielle pour forger la confiance en soi, que tout élève doit acquérir au fur et à mesure pour oser s'exprimer devant les autres, sans craindre ni le jugement, ni l'exclusion.

Une dernière remarque concerne l'investissement que ce type travail demande. Nous avons dû, pour cette expérience, nous contenter de travailler avec une classe dans laquelle nous n'étions pas l'enseignante en charge. Cela signifie que nos interventions ont été ponctuelles et que nous n'avons pas eu l'occasion de travailler sur le long terme avec ces élèves. Il serait judicieux, à notre sens, de pouvoir accompagner nos élèves sur différents niveaux, aussi bien dans l'instauration de règles communes, le travail du respect et de l'estime de soi. Nous pensons également à l'organisation de tâches coopératives à difficultés croissantes réparties sur une durée de temps plus étendue. Tous ces aspects resteront à tester au sein de nos futures classes et nous nous en réjouissons. Nous sommes consciente que cette recherche nous a permis d'entrevoir les possibilités offertes par la coopération et qu'il nous sera nécessaire d'effectuer certaines remédiations pour adapter nos découvertes aux nouveaux concepts dans lesquels nous exercerons. Nous espérons toutefois que nous aurons de nombreuses opportunités d'explorer d'autres pistes au sein de notre future carrière professionnelle.

8. Bibliographie

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, Ch., D'Apollonia, S., Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théorie, méthodes, activités.* Montréal : de la Chenelière.

*Bandura, A. (1962), Social Learning Through Imitation. In Jones, M. R. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University Nebraska Press, 211-269.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social.* Bruxelles : Mardaga.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère, 1*. [Page WEB] Accès: http://aile.revues.org/4875 [04.01.2016]

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : de Boeck.

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : de Boeck.

*Beckers, J., Simons, G, Dahmen, M., Tyssens, C., Hertay, A. & Seron, N. (2001-2002). *Recherche sur les stratégies de communication utilisées par les élèves de l'enseignement secondaire général supérieur dans l'expression orale en langue étrangère et recherche d'une optimisation de ces stratégies à travers la mise en place d'un programme de recherche-action.* Liège : Université de Liège, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques.

Beckers, Campo, A. & Simons G. (2012) Outils de diagnostic et stratégies de remédiation au service d'une maitrise plus équitable des langues étrangères. In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (Ed.) *Approches par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves* (pp. 57-75). Bruxelles : de Boeck.

Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthode et exercices corrigés* (3e Ed). Paris : Armand Colin.

*Blanchet, A. & Trognon, A. (1994). *La psychologie des groupes.* Paris : Nathan Université.

*Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. *Cognitive domain (Vol.1).* New York: McKay.

Briard, B. & Leclercq, D. (2001). *Pédagogie différenciée de l'anglais au lycée.* Lille : CRDP du Nord-Pas-de-Calais.

*Bruner, J. S. (1985). The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In J.-P. Forgas (Ed.), *Language and Social Situations*, 31-46. Springer, New York.

*Bruner, J. S. (2002). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* (7e Ed.) Paris: Presses Universitaires de France.

*Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational technology,* 55-56.

Cambridge (2016) *English in Mind 9e - Course info* [Page Web] Accès: http://eimciip.cambridge.org/about/9e/course-info Cambridge University Press. [03.03.2016]

*Cailler, J. (2007). Tutorat à l'école. Actes de l'université d'automne du SNUIPP – Lalonde.

Carré, P. (2004-2005). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors Série, 9-50.* L'Harmattan.

Carrupt, R. (2014-2015). *La différenciation* [Polycopié] Haute Ecole Pédagogique de St-Maurice.

Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs, 2(2),* 7-28. [Page WEB] Accès : http://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm [06.01.2016]

*Clark, H. E. & Clark, E. U. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics.* New-York : Harcourt Brace Jovanovich.

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

Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2003). *Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique.* [Page WEB] Accès : https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCHURE_PG-2.pdf [05.01.2016]

Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER). Capacités transversales – formation générale*. Renens : PCL Presses Centrales SA.

Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2012). *Plan d'études romand (PER). Anglais.* [Page WEB] Accès : http://www.plandetudes.ch/web/guest/L3_34 [17.09.2015]

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence de langues (CECR).* Cambridge: Cambridge University Press. [Page WEB] Accès: www.coe.int/lang-CEFR [21.10.2015]

Conseil de l'Europe. (2006). Portfolio européen des langues (PEL). Strasbourg: Council of Europe. [Page WEB] Accès: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp [21.10.2015]

Connac, S. (2009*). Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école.*(5e Ed.) Issy-les-Moulineaux : ESF.

*Damon, W. (1984). Peer Education: The Untapped Potential. *Journal of Applied Developmental Psychology, 5,* 331-343.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence.* (Vol. 1). Paris: InterEditions.

*Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: OUP.

*Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication.* New York: Longman

*Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.

Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P., Parminter, S., Puchta, H. & Stranks, J. (2014). *More! - 8e.* Cambridge University Press.

Gillig, J-M. (Ed.) (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives* Bruxelles : de Boeck.

Gosling, P. (Ed.), Bouchet, J., Chanton, O., Kreel, V., Mazé, C., Ric, F., & Richard, G. (2009). *Psychologie sociale: L'individu et le groupe* (2e éd., Vol. 1). Paris : Bréal.

Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères.* Paris: L'Harmattan.

*Hansenne, M. & Rammstedt, B. (2005) *Psychometric properties of the BFI-10 among a Belgian sample.* Vortrag beim Meeting of the Belgian Association for Psycho-logical Sciences an der Universität Ghent (Belgien).

Hart, B., Parminter, S., Puchta, H., Reilly, T. & Stranks, J. (2015). *English in Mind 9e.* Cambridge University Press.

Huber, M. & Dalongeville, A. (2011). *(Se) former par les situations-problèmes, des déstabilisations constructives.* Lyon: Chronique Sociale.

*Jakobson, R. (1960). Closing statements: Linguistics and Poetics. *Style in language*, 350-377. New-York.

*Johnson, D. W. & Johnson R.T. (1990a) Cooperative learning and achievement. In *S. Sharan (Ed.), Cooperative learning: Theory and research, New York: Praeger,* 173-202.

*Johnson, D. W. & Johnson R.T. (1990b). What is cooperative learning? In Brubacher, M., Payne, R. & K. Rickett (Eds.), *Perspectives on small group learning. Oakville:Rubicon Publishing Inc.*, 68-80.

Rapport-Gratuit.com

Julié, K. & Perrot, L. (2008). *Enseigner l'anglais : mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratiques de classe, usages des TICE.* Paris : Hachette Education.

*Kempen, G., & Hoenkamp, E. (1987). An incremental procedural grammar for sentence formulation. *Cognitive Science, 11(2),* 201-258.

*Knapp-Potthoff, A. & Knapp, K. (1982) *Fremdsprachenlernen und-lehren: eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Kohlhammer.

*Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of the learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

*de La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Le Centurion.

Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Quebec français, 103,* 26-29. [Page WEB] Accès : http://id.erudit.org/iderudit/58556ac [04.01.2016].

Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique.* Paris : Scarabée CEMEA.

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

*MacDonough, S. (1981). *Psychology in Foreign Language Learning.* London : George Allen & Unwin.

*McGroarty, M. (1989).The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *National Association for Bilinguial Association Journal, 2(13),* 127-143.

*Moscovici, S. (1998). *Psychologie Sociale* (7e Ed.) Paris : Presses Universitaires de France.

Narcy, J-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère, didactique des langues : Le cas de l'anglais.* Paris : Les éditions d'organisation.

*Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge : Cambridge University Press.

*Olry-Louis, I. (1995). L'évaluation des styles d'apprentissage : construction et validation d'un questionnaire contextualisé. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 24 (4),* 403-423.

Pelgrims, G. (2007). *Références bibliographiques. Guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'éducation.* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, N° hors série). Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec.* (3e Ed.) Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Peyrat-Malaterre, M-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles : de Boeck.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël/Gonthier.

*Poulisse, N. (1987). Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research, 3(2),* 141-153.

*Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en Sciences sociales* (3e Ed.). Paris: Dunod.

*Rammstedt, B. & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality, 41*, 203-212.

*Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique, 2,* 133-145.

*Richards, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge : CUP.

*Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. In *Computer Supported Collaborative Learning*, 69-97. Springer Berlin Heidelberg

*Savignon, S. (1990). Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative. *Etudes des linguistiques appliquées, 77*, 29-46.

*Shaw, M. (1964). Communication Networks. In Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol.I). Academic Press: New York.

Slavin, R.E. (1995). *The Cooperative Learning: theory, research and practice.* (2nd Ed.) Boston : Allyn and Bacon.

Spielmann, G. (1992). A la recherche de l'enseignement communicatif. *The French Review, 65(6),* 908-918.

Staquet, C. (2007). *Une classe qui coopère. Pourquoi ? Comment ?* Lyon : Chronique sociale.

*Sternberg, R.G. (1988). Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development. *Human Development, 31,* 197-224.

*Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. *Language Learning, 30,* 417–428.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Thornbury, S. (2006). *An A - Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education.

*Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3e Ed.). Paris: La Dispute/SNEDIT

*Webb, N. (1989). Peer Interaction and Learning in Small Groups. *International Journal of Educational Research, 13,* 21-39.

Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

9. Liste d'annexes

Annexe I : Attentes du PER en production orale en interaction au Cycle 3 73
Annexe II : Objectifs langagiers en liens avec CECR et PEL II 75
Annexe III : Capacités transversales de Communication et de Collaboration 76
Annexe IV : Différences entre le travail groupe et la pédagogie coopérative. 77
Annexe V: Tableau des habiletés cognitives et sociales 78
Annexe VI : Schémas de communication 79
Annexe VII : Questionnaire initial 80
Annexe VIII: Questionnaire *Big Five Inventory* – 10 questions en français 81
Annexe IX : Grille d'observation pour le niveau d'extraversion 81
Annexe X : Répartition des élèves dans les différents dispositifs de groupes 82
Annexe XI : Description des activités et fiches didactiques. 83
Annexe XII : Questionnaire post-activité 94
Annexe XIII : Grille observation pendant les interactions 95
Annexe XIV Encouragement(s) et aide pendant les interactions 96

10. Annexes

Annexe I : Attentes du PER en production orale en interaction au Cycle 3 (PER 2012)

(page 1/2)

L3 34

L3 34 – Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante…

1 …en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles

2 …en utilisant des moyens de référence pour préparer certaines interventions

3 …en fonctionnant dans différents rôles en interaction avec les autres

PRODUCTION DE L'ORAL

Progression des apprentissages		
9e année	10e année	11e année
Prendre part à une conversation		
Liens L1 34 Production de l'oral ; L2 34 Production de l'oral ; CT – Communication – Circulation de l'information – Codification du langage ; CT – Pensée créatrice – Développement de la pensée divergente		
Echange d'informations sur soi, les autres, la vie quotidienne (*achat, itinéraire, invitation, intention, goût, capacités, habitudes,…*)	Participation à une conversation sur des thèmes familiers (*achat, itinéraire, invitation, intention, goût, capacités, habitudes, conseil, opinion,…*)	Participation à une conversation sur des thèmes variés (*achat, itinéraire, invitation, intention, goût, capacités, habitudes, conseil, opinion, science, actualité, technologie,…*)
Consolidation et développement de stratégies de production orale		
Capacité à interagir en fonction du message reçu (*réaction, adaptation de son comportement,…*)		
Capacité à entretenir la discussion (*relance, question, demande de précisions, demande de répétitions, adaptation de son comportement,…*)		
Choix et utilisation d'un vocabulaire adéquat		
Mobilisation d'acquis linguistiques adaptés à la situation de communication (En lien avec L3 36 – Fonctionnement de la langue)		
Acquisition d'une prononciation et d'une intonation adaptées (*accent tonique, phonèmes, rythme,…*)		

5

[5] PER 2012, http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg, consulté le 29.08.2015

Annexe I : Attentes du PER en production orale en interaction au Cycle 3 (PER 2012) (page 2/2)

4 ...en s'adaptant aux réactions de ses interlocuteurs

5 ...en se représentant la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, interlocuteurs, registre de langues,...)

6 ...en sélectionnant et en organisant un contenu

L3 34

PRODUCTION DE L'ORAL

Attentes fondamentales Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Indications pédagogiques Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...participe à une conversation en posant des questions et en y répondant ...participe à une conversation sur un sujet connu ...demande à son interlocuteur de répéter s'il ne comprend pas quelque chose Niveau de référence A2.2 (cf. Chap. Niveaux d'attente selon CECR – PEL – Parler) Niv. 1	*Au cours du cycle, augmenter progressivement les exigences en fonction :* *– du développement des idées* *– de la longueur de la production* *– de la fluidité et de la qualité de la prononciation* *– de l'étendue du vocabulaire* *– des structures grammaticales*
...participe à une conversation en posant des questions et en y répondant ...exprime son opinion sur des sujets variés et demande aux autres leur opinion ...entretient la conversation par des questions ou des demandes de précision Niveau de référence B1.1 (cf. Chap. Niveaux d'attente selon CECR – PEL – Parler) Niv. 2	*Favoriser la mise en place de stratégies de production orale :* *– Offrir des modèles de conversation (canevas de conversation, expressions,...)* Liens *CT – Stratégies d'apprentissage – Développement d'une méthode heuristique ; L37 Approches interlinguistiques* *– Favoriser l'utilisation des stratégies de compensation (fillers, paraphrase, gestuelle,...)* *– Favoriser l'autocorrection (enregistrement des productions, répétition,...)* Lien *FG 31 - MITIC* *Utiliser la langue cible comme langue de communication en classe* *Encourager l'élève à s'exprimer en langue cible* *Privilégier les situations favorisant la communication élève-élève* Liens *CT – Collaboration – Connaissance de soi – Action dans le groupe – Prise en compte de l'autre* *Accorder plus d'importance au contenu et à la fluidité qu'aux erreurs (structures grammaticales, prononciation) afin de favoriser la communication en langue cible* *Accepter les pauses lorsque l'élève cherche ses mots, également lors de l'évaluation* *Favoriser la production, la lecture et l'écoute de dialogues et de saynètes* *Varier les situations de communication (conversation téléphonique, sketch, séquence vidéo,...)*

[6]

[6] PER 2012, http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg, consulté le 29.08.2015

Annexe II : Objectifs langagiers en liens avec CECR et PEL II (PER 2010)

PARLER – PRENDRE PART A UNE CONVERSATION – PRODUCTION DE L'ORAL

Niveau A 2.2 (PEL)
L3 34 – Anglais – Attente de niveau 1

L'élève, au cours mais au plus tard à la fin du cycle, demande un service à quelqu'un qu'il connaît et répond si quelqu'un lui demande un service. Il demande, dans les conversations de tous les jours, à son interlocuteur de répéter ou d'expliquer, s'il ne comprend pas quelque chose.

Par exemple, l'élève :

- demande un service à quelqu'un qu'il connaît et il réagit si on lui demande un service ;
- demande qu'on lui épelle un mot et épelle lui-même des noms ou des mots ;
- demande aux interlocuteurs de répéter ou d'expliquer lorsque quelque chose n'est pas clair dans une conversation de la vie quotidienne ;
- explique à quelqu'un comment elle ou il peut se rendre à pied dans un lieu précis, même sans carte ;
- communique à quelqu'un s'il est d'accord ou s'il préfère quelque chose d'autre ;
- demande ce que quelqu'un fait au travail, à l'école ou durant ses loisirs et répond si on lui pose des questions de ce genre ;
- demande qu'on lui prête quelque chose (par exemple un crayon, un vélo) et donne une réponse adéquate lorsque quelqu'un souhaite lui emprunter quelque chose. Il propose à quelqu'un une chose qui lui appartient ;
- demande des renseignements simples et achète des billets à un guichet (train, bus) ;
- pose, dans une conversation, les questions appropriées pour savoir si son interlocuteur l'a compris-e.

Niveau B 1.1 (PEL)
L3 34 – Anglais – Attente de niveau 2

L'élève, au cours mais au plus tard à la fin du cycle, exprime son opinion sur des sujets (par exemple école, musique, sport) et demande aux autres leur opinion. A des conversations téléphoniques assez simples avec des gens qu'il connaît personnellement.

Par exemple, l'élève :

- interviewe quelqu'un s'il a préparé un questionnaire ; il pose parfois une question complémentaire sans avoir à réfléchir trop longtemps ;
- se débrouille dans la plupart des situations que l'on peut rencontrer lors d'un voyage ;
- a des conversations téléphoniques relativement simples avec des gens qu'il connaît personnellement ;
- exprime son opinion sur des sujets qui lui sont familiers (par exemple l'école, la musique, le sport, la télévision, la mode, les apparences) et demande l'opinion d'autres personnes ;
- compare et évalue, dans une conversation avec des jeunes de son âge, des groupes, des styles de musique ou des films ;
- conseille quelqu'un au sujet de choses simples, par exemple un ami pour l'achat de vêtements ;
- indique à une enseignante ou un enseignant où il en est dans son travail et où il éprouve des difficultés particulières.

[7]

[7] PER, 2012 : http://www.plandetudes.ch/web/guest/L3_34/#v2 – consulté le 04.09.2015

Annexe III : Capacités transversales de Communication et de Collaboration (PER 2010)

Communication

Visées générales de la Capacité

La capacité à **communiquer** est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte.

Quelques descripteurs

	Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :
Codification du langage	• choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires ; • identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique ; • respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés ;
Analyse des ressources	• explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune ; • sélectionner les ressources pertinentes ; • recouper les éléments d'information provenant de diverses sources ; • dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes ; • imaginer des utilisations possibles ;
Exploitation des ressources	• formuler des questions ; • répondre à des questions à partir des informations recueillies ; • anticiper de nouvelles utilisations ; • réinvestir dans de nouveaux contextes ;
Circulation de l'information	• adopter une attitude réceptive ; • analyser les facteurs de réussite de la communication ; • ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

[8]

Collaboration

Visées générales de la Capacité

La capacité à **collaborer** est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs.

Quelques descripteurs

	Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :
Prise en compte de l'autre	• manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ; • reconnaître son appartenance à une collectivité ; • accueillir l'autre avec ses caractéristiques ; • reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; • échanger des points de vue ; • entendre et prendre en compte des divergences ;
Connaissance de soi	• reconnaître ses valeurs et ses buts ; • se faire confiance ; • identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; • exploiter ses forces et surmonter ses limites ; • juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; • percevoir l'influence du regard des autres ; • manifester de plus en plus d'indépendance ;
Action dans le groupe	• élaborer ses opinions et ses choix ; • réagir aux faits, aux situations ou aux événements ; • articuler et communiquer son point de vue ; • reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ; • confronter des points de vue et des façons de faire ; • adapter son comportement ; • participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.

[8] PER 2010 : https://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#comm, consulté le 21.09. 2015

Annexe IV : Différences entre le travail groupe et la pédagogie coopérative.

Staquet, 2007, p.66

Travail de groupe	Pédagogie coopérative
1 – Le but est de leur faire produire ou réaliser un travail ensemble, à plusieurs	1 – Le but est de leur apprendre à travailler ensemble de manière coopérative
2 – Le travail final est un produit de groupe	2- L'équipe doit arriver à atteindre les objectifs collectifs de chaque membre
3 – Le groupe s'organise comme il veut, même si l'enseignant insiste oralement que ce ne soient pas toujours les mêmes qui…	3 – Chaque coéquipier a une tâche précise et limitée dans le travail final. Chacun est dépendant de l'ensemble de l'équipe et travaille conscient de la responsabilité non seulement d'effectuer sa partie du travail, mais aussi d'apprendre aux autres membres de l'équipe cette partie du travail ou les informations apprises
4 – Les membres travaillent selon leurs capacités et motivations	4– Une tâche précise et complémentaire est donnée à chacun de façon à expérimenter des approches différentes parfois nouvelles, quelles que soient les capacités des coéquipiers
5–Celui ou celle qui sait réaliser la tâche va effectuer le travail (en partie ou en totalité) pour la facilité et la réussite du groupe	5– Nul ne peut réaliser le travail de l'autre ou réussir seul mais chacun va expliquer ou aider le coéquipier qui garde sa tâche spécifique et s'assurer que les autres ont compris toutes les parties du travail
6 – Chacun se contente de ce qu'il sait déjà faire ou des forces du groupe	6– L'équipe a pour but de mettre ensemble toutes les capacités, les ressources, les stratégies pour apprendre, coopérer, impliquer tout le monde et permettre la réussite de chacun
7–Le groupe s'appuie sur les plus compétentes ou les plus actifs, voire les plus dociles	7– Tous les partenaires vont se retrouver dans des situations d'interdépendance et d'égalité, de façon à expérimenter l'importance de chaque membre du groupe et l'utilité de chaque rôle
8 – Le groupe se débrouille	8– L'équipe devient consciente de son fonctionnement et de ses stratégies par les consignes claires données par l'enseignant et les moments de réflexion, rétroaction et (auto)évaluation, ainsi que par le travail sur les habiletés coopératives
9 – L'enseignant et les élèves constatent ce qui se passe et évaluent le travail réalisé	9–L'équipe se fixe des objectifs d'amélioration de son travail en coopération et chacun va apprendre des habiletés coopératives et sociables nécessaires au fonctionnement de l'équipe
10 –On travaille ensemble parce qu'il y a un projet à réaliser	10– On apprend à coopérer sur base d'un projet, de valeurs et d'un apprentissage conscient et différent pour des relations sociales réussies dans le travail coopératif

Annexe V: Tableau des habiletés cognitives et sociales

Abrami et al, 1996, p.95

Tableau des habiletés cognitives et sociales

- faciliter l'interaction
- respecter les autres
- accepter les différences
- utiliser l'humour à bon escient
- participer avec enthousiasme
- exprimer poliment son désaccord
- rester maître de soi
- décrire ses sentiments
- se soucier des autres
- montrer qu'on apprécie
- inclure tout le monde
- attendre son tour
- partager l'espace et le matériel
- encourager les autres
- éviter de dénigrer
- féliciter
- parler doucement
- dire merci et s'il-te-plait
- appeler les autres par leur nom

- résoudre les conflits
- négocier
- critiquer les idées et non les gens
- reconnaitre le point de vue des autres
- paraphraser
- pratiquer l'écoute active
- demander de l'aide

- évaluer les idées
- analyser
- justifier ses opinions
- résumer
- comparer et mettre en opposition
- interroger afin d'approfondir le sens
- proposer des solutions de rechange
- développer
- appliquer
- intégrer des idées
- vérifier si on comprend
- approfondir les idées des autres
- clarifier des idées
- vérifier des réponses
- demander des éclaircissements
- estimer
- enchaîner
- catégoriser
- décrire des notions
- poser des questions
- apporter des ides
- faire un remue-méninge
- rappeler de l'information
- reconnaitre
- se concentrer sur la tâche

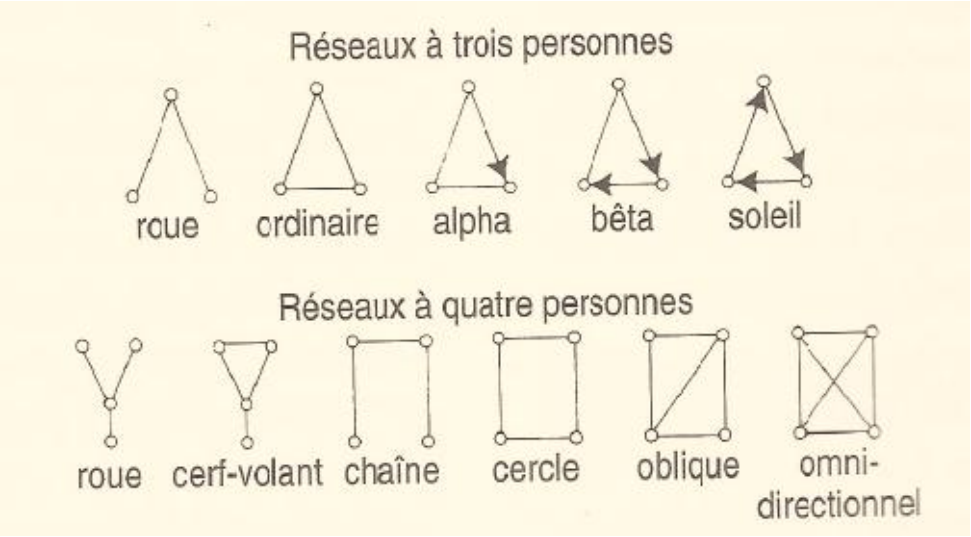
Complexité

Habiletés sociales ← → **Habiletés cognitives**

Rapport-Gratuit.com

Annexe VI : Schémas de communication

Abrami et al, 1996, p. 80, inspiré de Shaw, 1964.



Note : les petits cercles représentent les positions, les lignes, les canaux de communication et les flèches aux canaux à sens unique

Annexe VII : Questionnaire initial

- Nom : _____ Prénom : _____
- Date de naissance : ___ /___ /_____
- Pays d'origine : _____
- Langue maternelle : _____
- Langue(s) parlée(s) à la maison : _____
- Cours d'anglais en dehors de l'école :

  ❑ oui ❑ non / Si oui, nombre d'années : _____

---

1. **J'ai du plaisir à parler en anglais :**

   ❑ Oui, beaucoup ❑ ça ne me dérange pas ❑Non, pas du tout

2. **Je préfère parler :**

   ❑ seul/e (présentation, exposé) ❑ avec un camarade ❑ avec plusieurs camarades

3. **Aimes-tu travailler avec d'autres élèves ?**

   ❑ Oui, beaucoup ❑ ça dépend avec qui ❑ ça dépend de l'exercice ❑ Non, pas du tout

4. **Aimes-tu travailler à 2 ?**

   ❑ Oui ❑ ça dépend avec qui ❑ Non

5. **Aimes-tu travailler à en groupe (plus que 2 élèves) ?**

   ❑ Oui ❑ ça dépend avec qui ❑ Non

6. **Comment préfères-tu travailler ?**

   ❑ À 2 ❑ En groupe

7. **Qu'est-ce que tu préfères dans les travaux de groupe ?** [plusieurs réponses à choix]

   ❑ J'aime parler avec les autres.

   ❑ On travaille mieux à plusieurs

   ❑ On a moins de travail quand on est en groupe

   ❑ Un camarade peut m'aider ou je peux aider un de mes camarades

8. **Qu'est ce que tu n'aimes pas dans les travaux de groupe ?** [plusieurs réponses à choix]

   ❑ Ce sont toujours les mêmes élèves qui travaillent

   ❑ Je n'aime pas parler devant les autres

   ❑ J'ai peur que l'on se moque de moi

   ❑ Je m'ennuie pendant les travaux de groupe

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Annexe VIII: Questionnaire *Big Five Inventory* – 10 questions en français

BFI – 10

Pourriez-vous me dire à quel degré vous êtes d'accord ou non avec les propositions suivantes.

Si vous n'êtes pas du tout d'accord, encerclez le chiffre 1,
si vous désapprouvez un peu, encerclez le chiffre 2,
si vous n'êtes ni d'accord ni contre encerclez le chiffre 3,
si vous êtes un peu d'accord encerclez le chiffre 4,
si vous êtes vraiment d'accord encerclez le chiffre 5.

Je me vois comme quelqu'un qui …	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
… est réservé, plutôt timide.	1	2	3	4	5
… fait généralement confiance aux autres.	1	2	3	4	5
… a tendance à être paresseux.	1	2	3	4	5
… est « relaxe », détendu, gère bien le stress.	1	2	3	4	5
… est peu intéressé par tout ce qui est artistique.	1	2	3	4	5
… est sociable, extraverti.	1	2	3	4	5
…a tendance à critiquer les autres.	1	2	3	4	5
…travaille consciencieusement.	1	2	3	4	5
…facilement anxieux, qui se fait facilement du souci.	1	2	3	4	5
… a une grande imagination.	1	2	3	4	5

d'après Hansenne & Rammstedt (2005) - Rammstedt & John (2007)

d'après la cotation de Hansenne & Rammstedt, 2005 ; Rammstedt & John, 2007

Annexe IX : Grille d'observation pour le niveau d'extraversion

Grille observation – Niveau extraversion	**Elève** :			
Critères (d'après Staquet, 2007)	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
1. L'élève n'est pas timide	0	1	2	3
2. L'élève a de la difficulté à s'arrêter de parler	0	1	2	3
3. L'élève a du plaisir pendant les travaux de groupe	0	1	2	3
4. L'élève a de la difficulté à écouter l'autre	0	1	2	3
5. L'élève n'a pas de la difficulté à s'exprimer oralement devant la classe	0	1	2	3
6. L'élève est sociable	0	1	2	3
Total des points				
Niveau extraversion :				

0 à 3 points	*4 à 7 points*	*8 - 11 points*	*12 -16 points*
0= introverti	*1 = plutôt introverti*	*2 = plutôt extraverti*	*3 = extraverti*

Annexe X : Répartition des élèves dans les différents dispositifs de groupes

1. Première activité

n°1	Binômes homogènes		
Niveau		Elève A	Elève B
Faible	1	5CA	16TN
	2	14 PM	7DM
Standard	3	12 MS	3BY
	4	8FN	9FE
	5	10GA	15 RL
Expert	6	11ML	2 BK
	7	1BL	17 VN
	8	13 MA	6DM
	9	4CC	18 VN2

2. Deuxième activité

n°2	Binômes hétérogènes		
Niveaux		Codes élèves G	Codes élèves F
Faible-Expert			
F-E	1	5CA	1BL
F-E	2	16TN	4CC
Faible - Standard			
F-S	3	7DM2	2BK
S-F	4	15 RL	14 PM
Standard - Expert			
S-E	5	8FN	11ML
E-S	6	17 VN	10GA
E-S	7	13 MA	9FE
S-E	8	3BY	6DM
E-S	9	18 VN2	12 MS

3. Troisième activité

n°3	Groupes homogènes :			3- 4 élèves
Niveau	Groupe	Nombre		Codes élèves
Faible	1	4 élèves	3 garçons 1 filles	5CA 7DM2 14P 17TN
Standard	2	4 élèves	2 garçons 2 filles	8FN 9FE 10G 15R
	3	3 élèves	2 filles 1 garçon	2BK 3BY 12MS
Expert	4	3 élèves	2 filles 1 garçon	1BL 11ML 13MA
	5	4 élèves	2 garçons 2 filles	4CC 6DM 17VN 18VN2

4. Quatrième activité

n°4	Groupes hétérogènes				3-4 élèves
Groupe	Nombre		Niveau		Noms
1	4 élèves	2 garçons 2 filles	1 1 2	F S E	5CA 8FN 1BL 11ML
2	4 élèves	2 garçons 2 filles	1 2 1	F S E	16TN 10GA 2BK 13MA
3	4 élèves	2 garçons 2 filles	1 1 2	F S E	7DM2 9FE 17VN 6DM
4	3 élèves	2 filles 1 garçons	1 1 1	F S E	14PM 3BY 4CC
5	3 élèves	1 fille 2 garçons	0 2 1	F S E	---------- 12MS 15RL 18VN2

Annexe XI : Description des activités et fiches didactiques.

Description des activités 1 et 2

Speaking in interaction activity	
En lien avec l'Unité 2 – English in Mind 9e	**In pairs** → Binômes Homogènes / Hétérogènes
Objectives Généraux: PER L3 34 - Échange d'informations sur soi, les autres, la vie quotidienne *(achat, itinéraire, invitation, intention, goût, capacités, habitudes,…)* - Capacité à entretenir la discussion *(relance, question, demande de précisions, demande de répétitions, adaptation de son comportement,…* - Capacité à interagir en fonction du message reçu *(réaction, adaptation de son comportement,…)*	
Objectifs spécifiques: En fin de la leçon, l'élève doit être capable : - de mobiliser le vocabulaire de la leçon en l'utilisant dans une phrase et en le prononçant correctement (voc. de la famille, des tâches ménagère, hobbys (U1)) - d'utiliser le **présent simple à la forme positive, négative et interrogative** - de décrire les actions qui sont en train de se dérouler en utilisant **le présent continu' à la forme positive et interrogative.** - d'interagir avec son partenaire en posant des questions ou en y répondant de manière adéquate.	

Activity: Introduce a new friend! Activité 1: Nelly & Pablo - Activité 2: Marco & Lana		
Consignes		Activités réalisées par les élèves
1.Read the information about your new friend and his/her family 2. Speak about him/her to your partner :		1. Les élèves lisent les informations 2. Un élève décrit oralement le personnage
• A. Introduce the character:	- His / her name, age, country, physical description…	• A. Il dit son nom, âge, pays. Il le décrit en utilisant le verbe être au présent simple.
• B. * Explain his/her hobbies:	- 2 things he/she likes - 1 thing he/she doesn't like	• B. Il décrit ses hobbies en utilisant *to like +ing* ou un autre verbe au présent simple à la forme positive ou négative.
• C. ** Talk about his/her family :	- Theirs names, ages, jobs, hobbies… - What **are they doing** at the moment?	• C. Il décrit les membres de la famille et explique ce qu'ils sont en train de faire en utilisant le présent continu
3. Your partner describes his/her friend. Listen to your partner and write the information in the board You can ask questions to your partner to complete the board!		3. Le partenaire décrit son personnage l'élève écoute attentivement les informations et les notes dans la grille. Il pose des questions à son partenaire pour la compléter
Level * -Niveau 1- Faible : Les deux binômes de niveau faible vont au moins jusqu'au point B. *Level* ** - Niveau 2-3 Standard et expert : Tous les autres binômes (standard/expert) accomplissent l'activité en entier		

Fiche pédagogique : Activité 1 - Nelly et Pablo

Speaking in interaction – In pairs A.Abbet – M.P. 11/2015

Level **

Activity 1 - Student A

Name : ....Nelly....
Age : ....10 years old....
Home town : ....Hambourg....
Country: ....Germany....
Languages: ....German, English....
Favourite subject : ....History....
Instruments : ....the piano....
Sports ....dancing and swimming....
Other : ....doesn't like doing her homework. ....

Her family	Age + Jobs	Hobbies	At the moment he / she is ... +
Her father:	40 y.o a doctor	playing volleyball	to go to the theatre
Her mother	34 y.o. a hair dresser	cooking	to cook
1 sister Anna	8 y.o.	playing the cello	to read a book
1 brother Matt	12 y.o	going out with friends	to make the bed

Ask questions to your partner and complete the board.

Name :		Age :	
Country		2 things he likes	-
Home town			-
About his family			
mother's job		What is she doing now?	
father's hobbies		What is he doing now?	
sisters' names	- -	What are they doing now?	- -

Adaptation : 8e. 3.6 More identity cards / Pictures :More 8e Unit 2 / Unit 4

Speaking in interaction – In pairs A.Abbet – M.P. 11/2015

Level **

Activity 1 - Student B

Name : ....Pablo....
Age : ....11 years old....
Home town : ....Madrid....
Country: ....Spain....
Languages: ....Spanish, English....
Favourite subject : ....French and Maths....
Instruments : ....the violin....
Sports ....climbing and playing badminton....
Other : ....doesn't like doing the washing-up....

His family	Age + Jobs	Hobbies	At the moment he / she is ... +
His father:	49 y.o an engineer	going to the theatre	to hang out the washing
His mother	52 y.o. a lawyer	shopping	to iron
2 sisters - Clara	17 y.o	going to the cinema with friends	to study for school
- Lisa	15 y.o.	playing the guitar	to tidy up

Ask questions to your partner and complete the board.

Name		Age	
Country		2 things she likes	-
Home town			-
About her family			
mother's hobbies		What is she doing now?	
father's job		What is he doing now?	
sister's age		What is she doing now?	-
brother's name		What is he doing now?	

Adaptation : 8e. 3.6 More identity cards / Pictures :More 8e Unit 2 / Unit 4

Fiche pédagogique : Activité 1 - Marco et Lana

Speaking in interaction – In pairs A.Abbet – M.P. 11/2015

Activity 2 - Student A

Name : ....Marco....
Age : ....15 years old....
Home town : ....Roma....
Country: ....Italy....
Languages: ....Italian and English....
Favourite subjects : ....Maths, Arts and P.E. ....
Instruments : ....the drums....
Sports ....running and cycling....
Other : .... don't like shopping with his sisters....

His family	Age + Jobs	Hobbies	At the moment he / she is ... +
His father:	43 y.o an architect	cooking, playing the guitar	to take a shower
His mother	44 y.o.,. a nurse	painting and swimming	to read a book
1 brothers Federico	18 y.o a student	playing soccer and going out with friends	to tidy up his bedroom
2 sisters Laura	24 y.o a waitress	horse riding and singing	to do the washing up
Micaela	12 y.o.	Hobbies: dancing and her dog	to go to the cinema

Ask questions to your partner and complete the board.

Name :		Age :	
Country		2 things she likes	-
Hometown			-

About her family			
mother's hobbies		What is she doing now?	
father's job		What is he doing now?	
sisters' names		What are they doing?	- -
brother's age		What is he doing now?	

Adaptation : 8e. 3.6 More identity cards / Pictures :More 8e Unit 2 / Unit 4

Speaking in interaction – In pairs A.Abbet – M.P. 11/2015

Activity 2 - Student B

Name : ....Lana....
Age : ....9 years old....
Home town : ....Calgary....
Country: ....Canada....
Languages: ....English and French....
Favourite subjects : .... Music, French and Geography....
Instruments : ....the flute....
Sports ....snowboarding and ice skating....
Other : ....doesn't like going fishing with her father....

Her family	Age + Jobs	Hobbies	At the moment he / she is ... +
Her father:	39 y.o a teacher	fishing, playing the guitar	to work
Her mother	37 y.o.,. a nurse	skiing and knitting	to cook
1 sister Nicole	2 y.o.	playing, singing:	to sleep
2 brothers Owen	9 y.o	drawing, playing tennis	to study for school
Niel	12 y.o.	playing ice hockey, video games	to go to the cinema

Ask questions to your partner and complete the board.

Name :		Age :	
Country		2 things he likes	-
Hometown			-

About his family			
mother's job		What is she doing now?	
father's hobbies		What is he doing now?	
brothers' ages		What are they doing now?	- -
sister's name		What is he doing now?	

Adaptation : 8e. 3.6 More identity cards / Pictures :More 8e Unit 2 / Unit 4

Descriptions des activités 3 et 4

Speaking in interaction activity	
En lien avec l'Unité 2 – English in Mind 9e	**In groups** → Groupes Homogènes / Hétérogènes
Objectifs Généraux: PER L3 34 - Échange d'informations sur soi, les autres, la vie quotidienne *(achat, itinéraire, invitation, intention, goût, capacités, habitudes,…)* - Capacité à entretenir la discussion *(relance, question, demande de précisions, demande de répétitions, adaptation de son comportement,…* - Capacité à interagir en fonction du message reçu *(réaction, adaptation de son comportement,…)*	
Objectifs spécifiques: En fin de la leçon, l'élève doit être capable : - de mobiliser le vocabulaire de la leçon en l'utilisant dans une phrase et en le prononçant correctement (voc.: les hobbies (U1), les tâches ménagères (U2)) - de **poser des questions au présent simple** et de répondre en utilisant les *'short forms' : I do / I don't* - d'interagir avec ses différents partenaires en leur posant des questions ou en y répondant de manière adéquate.	

Activité 3 – Groupes homogènes	
Consignes	Activités réalisées par l'élève
1. Answer the questions about your hobbies *2. Write the names of your partners in the board.* *3. Ask questions to your partners. Listen and write their answers in the board.* *4. Listen to their questions and answer with the info from your board.*	Les élèves doivent poser les questions en anglais sur le thème des hobbies Ils écoutent la réponse de leur partenaire et note dans le tableau. Ils écoutent la question de leur partenaire et doivent y répondre par *I do / I don't* selon ce qu'ils ont noté sur leur feuille.
Level *- Niveau 1 : Faible	Les élèves entourent une des réponses écrites ou rajoute une autre possibilité. Les élèves posent des questions déjà formulées à ses partenaires
Level **- Niveau 2 : Standard	Les élèves répondent aux questions sur ses hobbies. Les élèves posent des questions déjà formulées à ses partenaires
Level ***- Niveau 3 : Expert	Les élèves écrivent des réponses pour chaque question. Les élèves disposent du verbe à l'infinitif et s'en servent pour construire la question

Activité 4 – Groupes hétérogènes	
Consignes	Activités réalisées par l'élève
1. Answer the questions about your hobbies *2. Write the names of your partners in the board.* *3. Ask questions to your partners. Listen and write their answers in the board.* *4. Listen to their questions and answer with the info from your board*	Les élèves doivent poser les questions en anglais sur les tâches ménagères. Ils écoutent la réponse de leur partenaire et note dans le tableau. Ils écoutent la question de leur partenaire et doivent y répondre par *I do / I don't* selon ce qu'ils ont noté sur leur feuille.
Level *- Faible	Les élèves posent les questions déjà formulées.
Level **- Standard	Les élèves créent eux-mêmes des questions à partir des verbes donnés
Level ***- Expert	A partir des images représentant un verbe, les élèves créent des questions. Ils peuvent noter le verbe ou la question sous l'image correspondante

Fiche pédagogique : Activité 3 - Niveau 1 **Speaking interaction in groups : Level ***

1. Circle your choice or complete the questions with your hobbies.
2. Work in groups of four. Ask the questions to your partners and answer your questions.
3. Write the names and information in the board.

Do you play volleyball with your friends? → Yes, I do →No, I don't

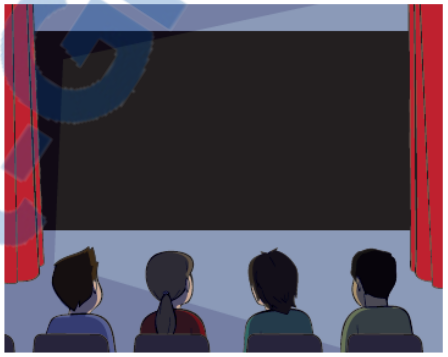
*		**Names :**		
Questions	**Your hobbies**			
Do you watch … on TV with your parents?	- movies - sports - cartoons - _____			
Do you play … on Wednesday ?	- tennis - football - hockey - _____			
Do you go … at the weekend?	-skiing - swimming - to the cinema - _____			
Do you play the… ?	- piano - drums - violin - _____			
Do you like ... ?	- shopping - playing computer games - painting - _____			
Do you go / do you play … with your … ?	- _____ - _____			

Fiche pédagogique : Activité 3 – Niveau 2 **Speaking interaction in groups : Level ****

1. Complete the questions with your hobbies.
2. Work in groups of three or four. Ask questions to your partners and answer their questions.
3. Write the names and information in the board.

Do you play volleyball with your friends? → Yes, I do →No, I don't

**		**Names** :		
Questions	**Your hobbies**			
Do you watch … on TV with your parents?				
Do you play … on Wednesday?				
Do you go … at the weekend?				
Do you play the… ?				
Do you like ... ?				
Do you play … with your … ?				



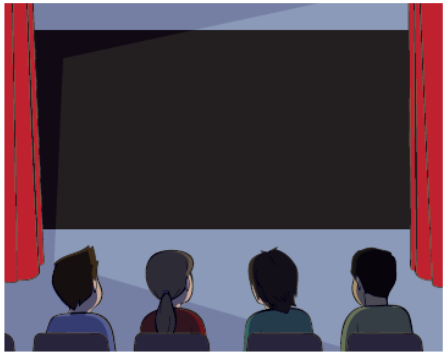
Fiche pédagogique : Activité 3 – Niveau 3 **Speaking interaction in groups: Level ***

Support-Gratuit.com

1. Complete the questions with your hobbies.
2. Work in groups of four or five. Make the questions to your partners and answer their questions.
3. Write the names and information in the board.

Do you play volleyball with your friends? → Yes, I do →No, I don't

***		**Names** :		
Questions	**Your hobbies**			
to watch … on TV with your parents?				
to play … on Wednesday				
to go … at the week end?				
to play the… ?				
to like ... ?				
to play … with your … ?				



Fiche pédagogique : Activité 4 – Niveau 1 **Speaking interaction in groups: Level ***

1. Answer the questions with the housework with ***Yes I do*** or ***No, I don't***.
2. Work in groups of four or five. Ask the questions to your partners
3. Answer their questions and write the information in the board.

Do you do the washing up at home? → Yes, I do →No, I don't

		Names :		
Questions	**Your housework !**			
Do you tidy up your room every weekend?				
Do you make your bed every day?				
Do you do the ironing?				
Do you take out the rubbish?				
Do you clean the windows with you mother?				
Do you lay the table before lunch?				
Do you hang out the washing?				
Do you cook for your friends?				

Fiche pédagogique : Activité 4 – Niveau 2 **Speaking interaction in groups: Level ****

1. Answer the questions about the housework.
2. Work in groups of four or five. Make the questions with the verbs and ask them to your partners.
3. Answer their questions and write the information in the board.

Do you do the washing up at home? → Yes, I do →No, I don't

		Names :		
Verbs for questions	**Your housework**			
to tidy up your room every weekend				
to make your bed every day				
to do the ironing				
to take out the rubbish				
to clean the windows with your mother				
to lay the table before lunch?				
to hang out the washing				
to cook for your friends?				

Fiche pédagogique : Activité 4 – Niveau 3 **Speaking interaction in groups: Level *****

1. Find a verb for each picture and create questions about housework.
2. Work in groups of four or five. Make the questions according to the pictures and ask your partners.
3. Answer the questions and write the information in the board.

Do you do the washing up at home? → Yes, I do →No, I don't

		Names			
Verbs for questions	**Your housework**				Picture from Flashcards : English in Mind 9e – Unit 2
_____					
_____					
_____					

_____					Picture from Flashcards : English in Mind 9e – Unit 2
_____					
_____					
_____					
_____					

Annexe XII : Questionnaire post-activité

Code : _____ Activité n° ___ Groupe/Binôme / Date

QUESTIONNAIRE - EXPRESSION ORALE EN INTERACTION EN ANGLAIS

Vos réponses à ce questionnaire permettront à l'enseignante de savoir ce que vous avez **ressenti pendant l'activité d'expression orale en binôme/groupe**. Donnez librement votre opinion. Ce questionnaire est anonyme.

Cochez la case qui correspond à votre réponse à chacun des énoncés :

3 = OUI **2 = plutôt oui** **1 = plutôt non** **0 = NON**

	Communication – interaction	**3**	**2**	**1**	**0**
1	J'ai parlé uniquement en anglais durant cette activité	❒	❒	❒	❒
2	J'ai utilisé le français pendant cette activité	❒	❒	❒	❒
3	J'ai utilisé une autre langue pendant cette activité	❒	❒	❒	❒
	Stratégies de communication	**3**	**2**	**1**	**0**
	*Quels moyens as-tu utilisé quand tu avais des **difficultés à te faire comprendre** pendant cette activité ?*				
4	J'ai été plus précis	❒	❒	❒	❒
5	J'ai utilisé des mots généraux	❒	❒	❒	❒
6	J'ai utilisé une phrase que je connais par cœur	❒	❒	❒	❒
7	J'ai changé de sujet	❒	❒	❒	❒
8	J'ai été jusqu'au bout de ma phrase	❒	❒	❒	❒
9	J'ai demandé de l'aide à l'enseignant	❒	❒	❒	❒
10	J'ai cherché dans un dictionnaire, dans mon livre, dans la grammaire	❒	❒	❒	❒
11	J'ai expliqué avec une phrase quand je ne connaissais pas le mot	❒	❒	❒	❒
12	J'ai arrêté de parler	❒	❒	❒	❒
13	J'ai utilisé le français ou une autre langue	❒	❒	❒	❒
14	J'ai utilisé des gestes, j'ai mimé	❒	❒	❒	❒
	*Quels moyens as-tu utilisé quand tu avais des **difficultés à comprendre** lors de cette activité ?*				
15	J'ai posé une question à l'enseignant	❒	❒	❒	❒
16	J'ai posé une question à mon camarade	❒	❒	❒	❒
17	J'ai demandé à mon camarade de répéter	❒	❒	❒	❒
	Sentiment de progression en L3	**3**	**2**	**1**	**0**
18	Pendant cette activité, j'ai eu l'impression de bien comprendre	❒	❒	❒	❒
19	Pendant cette activité, j'ai eu l'impression de bien m'exprimer	❒	❒	❒	❒
20	Pendant cette activité, j'ai eu l'impression de progresser en anglais	❒	❒	❒	❒
21	Pendant cette activité, j'ai eu l'impression d'avoir pu aider les autres	❒	❒	❒	❒
	Coopération dans le groupe	**3**	**2**	**1**	**0**
22	J'ai aidé mon camarade pendant cette activité	❒	❒	❒	❒
	Si oui, explique comment tu l'as aidé :_____				
23	J'ai reçu de l'aide de mon camarade pendant cette activité	❒	❒	❒	❒
	Si oui, explique comment il t'a aidé : _____				
24	J'ai encouragé mon camarade pendant cette activité	❒	❒	❒	❒
	Si oui, explique comment tu l'as encouragé : _____				
25	J'ai reçu des encouragements de la part de mon camarade pendant cette activité	❒	❒	❒	❒
	Si oui, explique comment il t'a encouragé : _____				
26	J'ai répété une/des information(s) pour mon partenaire	❒	❒	❒	❒
27	J'ai donné une/des explication(s) à mon partenaire	❒	❒	❒	❒
	Ressenti pendant l'activité	**3**	**2**	**1**	**0**
	> Perception des niveaux				
28	Le niveau de l'élève avec lequel j'ai travaillé était meilleur que le mien	❒	❒	❒	❒
29	Le niveau de l'élève avec lequel j'ai travaillé était égal au mien	❒	❒	❒	❒
30	Le niveau de l'élève avec lequel j'ai travaillé était moins bon que le mien	❒	❒	❒	❒
	>Attitude				
31	Je me suis senti(e) en confiance pendant cette activité de groupe	❒	❒	❒	❒
32	Mon camarade avait une attitude positive pendant cette activité	❒	❒	❒	❒
33	Pendant cette activité j'ai été content de travailler avec quelqu'un d'autre	❒	❒	❒	❒
34	Pendant cette activité j'ai écouté attentivement ce que l'autre disait	❒	❒	❒	❒
35	Pendant cette activité j'ai aidé volontiers mon camarade	❒	❒	❒	❒
36	Pendant cette activité, j'ai simplement suivi les consignes	❒	❒	❒	❒
37	Pendant cette activité, j'ai aidé mon camarade seulement parce qu'il me l'a demandé	❒	❒	❒	❒

Annexe XIII : Grille observation pendant les interactions

Grille d'observation – ACTIVITE n°___						Date:
Type d'échange : binôme homogène - binôme hétérogène - groupe homogène – groupe hétérogène						
Oui : ++ / Plutôt oui : + / Plutôt non : - / Non : -- / Pas observé : 0	Elèves					
	F		S		E	
	+ ex / G	+ in / F	+ ex / F	+ in / G	+ ex / F	+ in / G
Type de stratégie de communication (Narcy, 1990, p.73)	Elève 7	Elève 14	Elève 10	Elève 3	Elève 4	Elève 18
1- transfert de L1 (emprunte structure du français)						
2- surgénéralisation (formule question/réponse trop large)						
3-emploi de formule toute faite (phrase du livre)						
5-épenthèse (adaptation phonétique plus commode ndlr.)						
a) du thème : (change de sujet)						
du thème : (ne répond pas)						
b) du sens						
c) appel à autorité : (demande de la forme)						
appel à autorité : (demande si on est correct)						
appel à autorité : (recherche dans un ouvrage)						
d) paraphrase (utilise une phrase pour un mot)						
e) abandon du message (s'arrête de parler…)						
f) *changement de code (utilisation du français, autre langue)*						
Remarques:						
Communication (PER)						
L'élève choisit et adapte un langage pertinent en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires (vitesse, mots choisis, …)						
L'élève formule des questions. (il questionne l'autre)						
L'élève répond à des questions à partir des informations recueillies. (cohérence, lien en réponse et question)						
L'élève adopte une attitude réceptive (physiquement : tourné vers l'autre, le regarde quand il parle,…)						
Collaboration (PER)						
L'élève est capable d'échanger des points de vue						
L'élève entend et prend en compte la réponse de l'autre						
L'élève est capable d'adapter son comportement : - de réagir (aux faits, aux situations,…)						
- en fonction du niveau de son interlocuteur						
- en fonction de la consigne de la tâche à réaliser						
- de confronter des points de vue et des façons de faire *- choix d'une « stratégie » dans le groupe, binôme*						

Informations en lien avec questionnaire						
Répétitions d'information (questions, réponses)						
Explications données (sens, exercices, grammaire,…)						
Encouragements (G=gestes / P= paroles)						
Commentaire :						

Annexe XIV Encouragement(s) et aide pendant les interactions

Encouragement(s)				
pas d'encouragement = 0 / pas de précision = 1 / encouragement verbal = 2				
Type de dispositif	**Encouragement(s) reçu(s)**		**Encouragement(s) donné(s)**	
Binômes homogènes	1=pas précision	1x	1=pas précision 2=encouragement verbal	2x 1x
Binômes hétérogènes	1=pas précision	1x	1=pas précision	1x
Groupes homogènes	1=pas précision	1x	RIEN	0
Groupes hétérogènes	RIEN	0	RIEN	0

Aide				
pas d'aide = 0 / pas précision = 1 / montrer exercice = 2/ traduction = 3 / mot anglais = 4 / répétition =5 / explication =6				
Type de dispositif	Aide reçue		Aide donnée	
Binômes homogènes	Total	8x	Total	7x
	1 = pas de précision 2 = montrer exercice 3 = traduction 4 = mot anglais 5 = répétition 6 = explication	1x 2x 2x 0 1x 2x	1 = pas de précision 2 = montrer exercice 3 = traduction 4 = mot anglais 5 = répétition 6 = explication	1x 1x 1x 3x 1x 0
Binômes hétérogènes	Total	6x	Total	5x
	1 =pas de précision 3 = traduction 5 =répétition 6 = explication	1x 1x 2x 2x	3 =traduction 5 =répétition	2x 3x
Groupes homogènes	Total	3x	Total	2x
	6 = explication	3x	6 = explication	2x
Groupes hétérogènes	Total	2x	Total	2x
	6 = explication	2x	1= pas de précision 3= traduction	1x 1x

HEPVS | PHVS

Formation professionnelle - Secondaire I
Mémoire professionnel – Volée 2013

Attestation d'authenticité

Je soussignée certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteure. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et de déontologie de la recherche en le réalisant.

Lieu : St-Maurice

Date : Le 8 mars 2016

Nom, prénom : Aline Abbet

Signature :