

IUFM de Midi-Pyrénées
UP Sciences Humaines et Sociales
Capes Anglais

**Variation des réseaux de communication
en classe de langue
au collège**

Mémoire professionnel
de Moore Patrick et Gracia Patricia,
sous la direction de Mme Lauga-Hamid

Année 2005-2006
Collège Marcel Doret,
Le Vernet (31)

SOMMAIRE

- 1) Introduction et définition de la problématique** ----- page 3
- Bilan rapide de la pratique au moment de la définition du sujet et justification du questionnement de départ.
 - Obstacles et difficultés à surmonter pour favoriser les interactions et aller vers plus d'autonomie dans les échanges.
- 2) Quelques bases théoriques** ----- page 6
- Communiquer en anglais : que disent les I.O ?
 - Typologie des réseaux de communication.
 - Quels réseaux pour quelles activités ?
 - Le rôle de l'enseignant dans les phases d'interaction élève ↔ élève.
- 3) Articulation avec la pratique de classe** ----- page 20
- Présentation des conditions d'expérimentation (6eme / 3eme).
 - Activités et situations mises en place : description et analyse (6eme / 3eme) : information gap, pair work, communication games, group work, l'élève secrétaire de séance...
 - Statut et correction de l'erreur en phase de « fluency ».
- 4) Conclusions et pistes de réflexion...** ----- page 53
- 5) Bibliographie et annexes** ----- page 55

I – INTRODUCTION

ET

DEFINITION DE LA PROBLEMATIQUE

Le thème de travail choisi pour ce mémoire professionnel s'est imposé après une période de trois mois qui nous a vu débiter dans l'enseignement de l'anglais en collège. Ces premières semaines furent riches en enseignements, en découvertes, en questionnements...

Cependant, que ce soit au niveau troisième ou au niveau sixième (classes dans lesquelles nous effectuons notre stage en responsabilité), une problématique s'est dessinée de façon plus évidente que les autres :

Comment favoriser les échanges, les interactions entre élèves dans la langue cible ? Comment faire pour que la production orale ne dépende pas systématiquement d'un questionnement ou d'une sollicitation de l'enseignant ? Comment nourrir le besoin de dire, comment questionner, corriger, faire reformuler, demander des précisions chez les élèves sans que cela ne réponde à une injonction directe de notre part ? Comment augmenter le temps de parole de l'élève ? Au-delà de la correction grammaticale, syntaxique, lexicale et phonologique, comment amener la classe à travailler ce qui relève des compétences communicationnelles proprement dites tout en restant dans le cadre forcément artificiel du cours de langue vivante ?

En d'autres termes, comment rendre les élèves, tous les élèves, plus actifs et plus impliqués lors des séances d'anglais ?

Si la formation dispensée à l'Iufm nous a, en partie, donné des pistes de réponses, en particulier en ce qui concerne l'évaluation de l'expression et de la participation orale, nous nous sommes également rendus compte qu'au-delà de l'incitation non négligeable que peut représenter une « note d'oral », le véritable moteur d'une classe de langue vivante dépendait de la nature des activités et donc, par la même, des modalités d'organisation de la classe de langue.

C'est cette conviction qui a orienté le choix de nos lectures pour ce mémoire, c'est également avec ce souci de varier les réseaux de communication, la nature des

tâches afin de mettre les élèves dans de véritables situations d'échange et d'interaction que nous avons élaboré les situations concrètes qui seront analysées dans la partie pratique.

Or, si vouloir mettre différents types de fonctionnement en place est une chose, y parvenir de façon efficace, c'est-à-dire en favorisant effectivement les apprentissages, en est une autre.

En voulant varier les approches, en nous éloignant du cadre certes rassurant mais également restrictif de « l'enseignant maître de tous les échanges verbaux », nous nous sommes inmanquablement confrontés à un certain nombre d'obstacles, de difficultés.

Nous les analyserons plus en détail au fil de ce mémoire mais nous pouvons dès cette introduction insister sur le fait que ce sont ces moments où tout ne s'est pas déroulé comme prévu qui nous ont amenés à réfléchir à la place des activités de communication et d'échange entre élèves dans la séquence, ceci en fonction de leur nature et de la tâche à réaliser.

Pour dire les choses de façon plus directe : un « information gap » ne peut se mener en pair work que si les élèves ont effectivement les outils langagiers pour y parvenir, ce qui conditionne la place de ce type d'activité dans le cheminement qui amène l'élève de la découverte de nouveaux éléments langagiers à leur maîtrise...

Ainsi, l'objectif de ce mémoire sera, pour chaque situation de classe présentée, de réfléchir à sa pertinence en ce qui concerne la nature de l'activité de communication proposée, les modalités de travail (réseaux de communication) et leur adéquation avec les objectifs d'apprentissage.

Pour ce faire nous aurons préalablement mis un certain nombre de termes et de concepts au clair en fonction de ce que nous avons découvert au cours de nos lectures. Cette brève partie théorique précèdera la partie professionnelle à proprement parler de notre mémoire, celle où nous nous pencherons sur ce que nous avons effectivement mis en place, que ce soit en sixième ou en troisième, afin d'atteindre l'objectif fixé au départ : varier les réseaux de communication afin de faciliter les échanges entre élèves.

Enfin, les réponses aux questions posées dans cette introduction étant multiples, nous concluons notre mémoire sur un certain nombre de pistes de réflexion que nous souhaitons explorer dans la pratique future de notre métier.

II – QUELQUES BASES THEORIQUES

II - 1 : Communiquer en anglais : que disent les I.O ?

A - En classe de sixième

L'objectif premier des programmes de l'enseignement de l'anglais en classe de sixième reste sans aucun doute « *l'appropriation des outils linguistiques nécessaires à l'expression personnelle, à la communication* ». En d'autres termes, c'est parvenir progressivement à « *exprimer ce que l'on a envie ou besoin d'exprimer (...), s'approprier des savoirs pour construire des savoir-faire* ». C'est d'ailleurs dans ce sens qu'est aussi orienté l'enseignement des langues étrangères à l'école : la priorité est incontestablement donnée à la communication orale. Il s'agit pour l'enseignant de langue d'entraîner les élèves à affiner l'écoute, à comprendre, à reproduire la prononciation et, en fin de parcours, à s'exprimer à titre personnel (programmes du 25 janvier 2002).

Mais si l'école offre une initiation à l'apprentissage linguistique, la classe de sixième insiste davantage sur l'appropriation des outils qui permettront aux élèves de « *dépasser le simple stade de la reproduction pour créer du langage et devenir progressivement autonomes* ». C'est aussi à ce stade de l'apprentissage qu'il convient de sensibiliser les élèves à la notion d'énonciation (énoncé, énonciateur, thème de l'énoncé et commentaire fait sur ce thème). Pour une communication efficace et aboutie, l'élève doit prendre conscience de son statut d'énonciateur, et par là même de l'objet de toute communication qui est de transmettre un message à un co-énonciateur qui est censé lui répondre, dans une situation d'énonciation donnée.

Nous pouvons citer Agnès Bracke qui souligne l'aide apportée à l'apprentissage d'une langue étrangère par l'activité cognitive, mais aussi énonciative. En effet, d'une part, la langue est employée à des fins sociales, « *l'accent est mis sur la prise de responsabilité, de la part de l'apprenant, dans la gestion du discours et dans l'enjeu communicatif, dépassant, de ce fait, la simple production de formes langagières* ». D'autre part, à cette approche socio-cognitive de l'apprentissage peut être combinée la théorie de l'énonciation selon laquelle « *l'apprenant, en situation d'énonciation, devra prendre en charge ses énoncés (...). Ceci permettra d'acquérir des compétences linguistiques (...) mais aussi des*

compétences communicationnelles par les systèmes de repérages situationnels et conceptuels assurant l'intercompréhension ». Ces deux volets présupposent bien-entendu une approche interactive de la langue.

Nous avons fait le choix de ne pas nous attarder sur la langue comme produit d'opérations mentales, mais plutôt sur tous les paramètres à prendre en compte et sur les conditions indispensables à l'organisation du réseau de communication en classe de langue. Ainsi, l'enseignant devra veiller « *à recréer autour de [l'élève] des conditions propices à l'établissement de cette communication, à faire reconnaître par les autres la légitimité de l'alternance des prises de parole, et instaurer d'emblée des rapports énonciateur – co-énonciateur dans la succession et la courtoisie indispensables à toute communication (...), à encourager l'expression de l'opinion personnelle* ».

Par ailleurs, si communiquer semble être l'objectif premier en classe de sixième, il ne s'agit pas simplement de produire pour produire mais bien de communiquer « *de façon authentique* ». C'est pourquoi le programme lexical contient le « *vocabulaire des sentiments, du jugement, de l'appréciation* », afin de donner aux élèves les moyens langagiers de réagir et d'échanger en contexte de classe avec un camarade ou un groupe de camarades dans une situation de communication aussi proche que possible de la réalité.

D'autre part, un travail de réflexion sur la langue doit également être envisagé « *dans le cadre d'une interaction aussi large que possible avec et entre les élèves* ».

Si le terme d'interaction, surtout entre élèves, semble retenir notre attention, il ne faut cependant pas perdre de vue que le stade de la sixième correspond davantage à l'introduction des concepts et mécanismes de base qu'à une véritable expression d'idées ou d'opinions. Il serait présomptueux de croire qu'il est possible de mettre des élèves de sixième en situation de communication libre et spontanée. Mais c'est justement à ce stade de la réflexion qu'il convient de soulever une des problématiques du mémoire : comment susciter l'interaction et mettre en place divers réseaux de communication entre ces jeunes apprenants dont le bagage linguistique est loin d'être fini? Nous verrons plus loin dans quelle mesure cela est possible, et quels sont les obstacles auxquels nous avons pu nous heurter.

Enfin, et il nous paraît important de le rappeler, les efforts demandés à l'élève permettront de « *le doter des moyens de communiquer en langue étrangère* ». C'est

« *en s'appropriant des structures et du lexique* » que l'élève pourra « *se forger progressivement un outil d'expression pour dire ce qu'[il] a envie de dire* ». C'est cette envie, ce désir de dire quelque chose qu'il faudra susciter afin que l'élève ait une véritable raison de communiquer avec les autres élèves de sa classe. D'ailleurs, le chapitre sur l'aide apportée aux élèves en difficulté souligne à juste titre qu'il s'agira de veiller « *à poser des questions ouvertes et à énoncer des consignes claires qui laissent l'initiative langagière aux élèves et les invitent à construire leur propre discours, si modeste soit-il* ». Un discours modeste, nous l'avons déjà compris, mais un discours qui permettra à tous les élèves, en difficulté ou pas, de progresser et d'en ressentir le besoin dans un contexte interactif où tout ce que l'élève pourra dire ou écouter de la part de l'autre est source d'enrichissement linguistique.

Pour ce faire, nous nous attacherons à entraîner les élèves aux stratégies de compensation, à rebrasser de façon permanente et à multiplier les situations de transfert dans le but d' « *exiger une production autonome* ».

Si le programme actuel proposé par les I.O. de 1996 reste le texte de référence de l'enseignement de l'anglais en classe de sixième, il n'en demeure pas moins qu'à la rentrée de l'année scolaire 2006-2007 sera mise en application une approche rénovée où la progression de l'apprentissage scolaire se mesure à l'échelle de six niveaux communs de référence fournie par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, et organisé en deux paliers. Le palier 1, qui recouvre les classes de sixième et cinquième (LV1) et les classes de quatrième et troisième (LV2), regroupe les niveaux A1 et A2.

L'activité d'expression orale y occupe une place centrale. A l'issue de ce premier palier, les élèves doivent « *être en mesure de formuler un message simple dans une langue actuelle, telle qu'elle est pratiquée dans des situations courantes de communication* ». L'expression orale y est clairement présentée dans sa double dimension : en continu, ou interaction orale. Cette dernière nous intéressera tout particulièrement pour illustrer notre propos. Il s'agit d'amener l'élève à « *interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations* », autrement dit, de prendre part à une conversation. Ce nouveau mode d'organisation de l'enseignement des langues propose un tableau d'exemples d'interactions que nous avons choisi de reproduire ci-dessous :

Interaction orale :

être capable d'interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations

<i>Exemples d'interactions</i>	<i>Exemples supports/documents/situations</i>	<i>Stratégies</i>
<ul style="list-style-type: none">- communications sociales (salutations, présentations, remerciements, félicitations, vœux, souhaits, excuses...)- recherche d'informations : itinéraire, horaires, prix...- dialogue sur des sujets familiers, des situations courantes, des faits, des personnages légendaires, historiques ou contemporains- réactions à des propositions dans des situations courantes (accepter, refuser)	<ul style="list-style-type: none">- situation de classe- scènes de la vie courante- jeux- saynètes (dramatisation, jeux de rôle)- échanges téléphoniques- visioconférence- discussion autour d'une activité commune	<ul style="list-style-type: none">- utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève- utiliser quelques onomatopées (maintien du contact/ réactions/marques d'hésitation/surprise/dégoût) et des expressions figées pour réagir ou relancer la conversation- indiquer que l'on a compris ou que l'on a pas compris- demander répétition ou reformulation- recourir à différents types de questions- adapter l'intonation aux types d'énoncé- solliciter l'avis de l'interlocuteur- exprimer une opinion, l'accord et le désaccord- utiliser une gestuelle adaptée (codes culturels)

La compétence de communication au sens large du terme est définie sous forme de trois composantes : linguistique, socio-linguistique ou socio-culturelle (où la langue est à considérer en tant que phénomène social) et pragmatique (qui fait le lien entre le locuteur et la situation). Ces deux dernières composantes étaient moins explicitement présentes dans l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire. Or, « *communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique)* ». D'où l'intérêt ravivé de montrer en quoi la mise en place de réseaux de communication en classe de langue est formatrice non seulement pour l'apport strictement linguistique, mais aussi pour l'usage de la langue qui en est fait et les stratégies discursives que cela implique.

Nous concluons en soulignant que l'innovation des nouveaux programmes des collèges au palier 1 est donc la prise en compte par les textes officiels d'une « approche actionnelle » dans l'enseignement des langues vivantes étrangères (B.O. hors-série n° 6 du 25 août 2005) : « *Une langue est un instrument qui intervient dans la plupart des tâches sociales (mener à bien un projet, atteindre un objectif, résoudre un problème, etc)* ». Les compétences linguistiques et culturelles doivent être mises au service de la réalisation d'activités ou tâches mentales effectuées par l'élève (repérer, classer, hiérarchiser...). Nous verrons comment mettre concrètement en place des stratégies articulées autour de cette approche actionnelle. Il ne s'agit plus de s'en tenir à manipuler une fonction, mais bien de l'ancrer dans une réalité sociale, les paramètres linguistiques étant désormais soumis à une finalité du même ordre.

B - En classe de troisième

En ce qui concerne la classe de troisième, c'est vers les documents d'accompagnement que nous nous tournerons de façon plus spécifique, le deuxième chapitre de ce texte officiel étant intitulé « *Communiquer en langue étrangère* », ce qui paraît plus que normal étant donné la place prépondérante donnée à l'entraînement à l'expression discursive à ce stade-là de la scolarité de l'élève.

L'objectif affiché est qu'à l'issue du collège l'élève ait « *acquis des connaissances lexicales, grammaticales et culturelles suffisantes pour être capable, dans une situation de parole donnée, de mobiliser les formes nécessaires à l'expression de ses idées et opinions* ».

Ainsi, nous pouvons noter que l'élaboration de messages véritablement personnalisés, allant bien au-delà du réemploi d'expressions figées, de structures stéréotypées, dans un cadre bien défini par la situation de communication, est ce que l'on vise ici.

Comment y parvenir ? Les textes nous apportent la réponse suivante : « *par des exercices ou des activités guidés ou semi-guidés (...), un travail interactif, [l'élève] a été entraîné à rendre compte, à comparer diverses réalités des mondes anglophone et francophone, à donner son opinion, à émettre un jugement critique...* ».

Au-delà de l'expression d'un jugement personnel exprimé dans la langue cible (objectif ambitieux si celui-ci doit être argumenté et justifié afin d'aller au delà du simple constat subjectif...), nous nous arrêterons sur le mot *interactif*.

En effet nous aurons à cœur dans la partie pratique de ce mémoire de voir en quoi c'est bien souvent à plusieurs que l'on a accès au sens dans la classe de langue vivante. Si l'on veut que le travail soit véritablement *interactif*, cela aura des conséquences sur la façon dont on va organiser la classe de langue.

On ne peut, du moins nous semble-t-il au regard de notre brève expérience de professeur d'anglais, compter sur une entre-aide spontanée de la part de nos élèves, les plus à l'aise se tournant vers les autres afin d'expliquer ce qu'ils ont compris en des termes plus simples...

Pour qu'un travail soit véritablement interactif il nous semble devoir remplir les conditions suivantes :

- Tous les participants doivent avoir un rôle clairement défini.
- Tous les participants doivent avoir quelque chose à apporter (et surtout à dire) au groupe.
- Les rôles des participants doivent être de nature différente et se compléter afin que le groupe profite de la production de tous.

Ainsi, au regard de ce que nous pouvons lire dans les textes officiels, nous voyons se dessiner un premier réseau de communication pouvant servir nos objectifs : le travail de groupe avec répartition des tâches.

D'ailleurs, les « Discussion Gambits » préconisées dans les programmes de troisième nous semblent être une incitation à adopter cette forme de travail (ex. : *Agreeing with the previous speaker/ Disagreeing completely with the previous speaker's view/ Disagreeing partly and introducing a new argument / Adding something to what the previous speaker has said / Avoiding expressing an opinion so as to avoid disagreeing / Asking for further information , for details/ Raising objections...*). Il serait dommage, une fois les structures relevant de ce domaine d'expression maîtrisées, d'en limiter leur usage au seul débat.

Elles nous semblent faire partie de ce que l'on nomme le « Classroom English » et doivent, à ce titre, être employées lors de tâches diverses lorsqu'elles font sens dans la situation d'énonciation, ce qui est le cas lors d'un travail coopératif dans le cadre d'un « group work ». Nous y reviendrons par la suite...

Plus loin dans les documents d'accompagnement, nous pouvons lire que « *le professeur veillera à mettre à profit les compétences et connaissances acquises pour amener les élèves à communiquer entre-eux de manière de plus en plus autonome. Cela suppose notamment l'écoute de l'autre et l'initiative dans la prise de parole dans des situations d'échange aussi authentiques que possible...* »

Ce qui attire notre regard ici sont les mots « *communiquer entre-eux* » et « *situations d'échange aussi authentiques que possible* ».

En effet, au-delà d'une simple modalité de travail, la communication élève-élève est un véritable objectif d'enseignement relevant autant des savoir-être que des savoir-faire, il en va donc de notre devoir d'enseignant de faire interagir les élèves en anglais...

On peut cependant se demander en quoi ces interactions peuvent-être *aussi authentiques que possible* étant donné que personne n'est dupe, les élèves passant le reste de la journée à échanger en français de façon bien plus efficace et spontanée que ce qu'ils font en anglais trois heures par semaine...

Nous nous tournerons ici vers Pattison qui dans son ouvrage Developing Communication Skills. Cambridge University Press (1987) compare ce qui se passe de façon conventionnelle dans une classe de langue vivante avec ce qui se passe dans le « vrai monde » lorsque deux êtres humains communiquent...

<i>FL (oral) Practise in the classroom</i>	<i>FL (oral) Communication outside the classroom</i>
<i>Learners speak in order to practise speaking; because teacher tells them to; in order to get a good mark, etc.</i>	<i>Speakers have a social or personal reason to speak. There is an information gap to be filled, or an area of uncertainty to be made clear. What is said is potentially interesting or useful to the participants.</i>

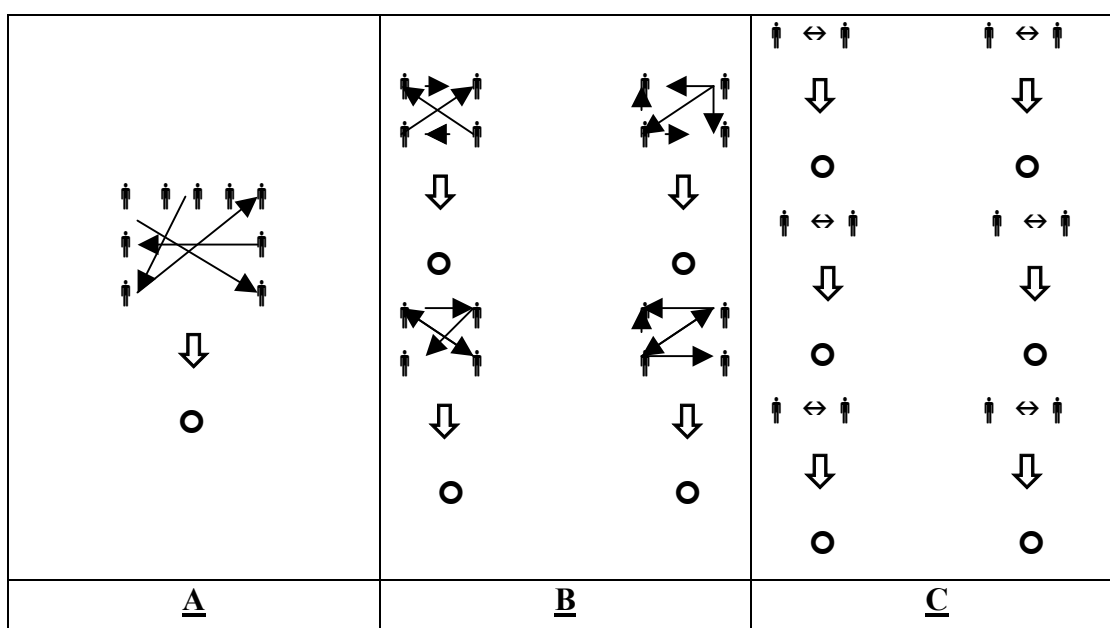
L'intérêt de cette comparaison est qu'elle nous éclaire sur ce à quoi les situations que nous allons proposer aux élèves doivent ressembler si nous voulons qu'il y ait réellement des actes de communication d'une part, et sur ce qu'il faut mettre en place pour qu'à défaut d'être à proprement parler *authentiques*, ces situations tendent vers l'authenticité.

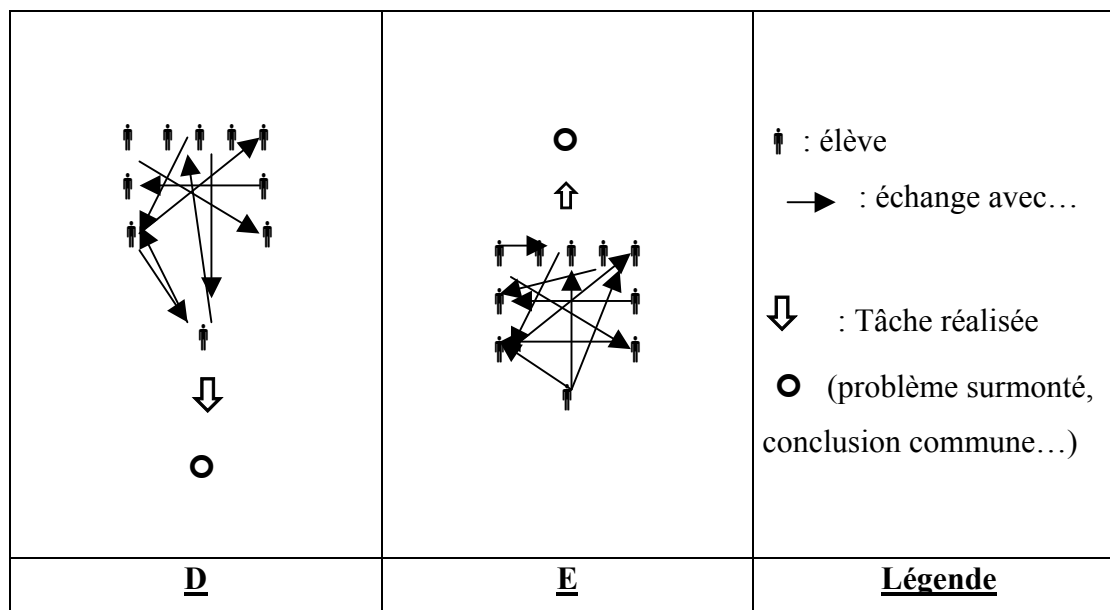
C'est le but des activités telles que les « information gap », « guessing games » ou « problem solving activities » sur lesquelles nous reviendrons par la suite.

Enfin les documents d'accompagnement du programme de 3^{ème} insistent sur le fait suivant : « pour intensifier les échanges entre les élèves, on choisira des documents de support ou des thèmes de débat qui les conduisent à s'impliquer dans ce qu'ils disent plus que ce qu'ils ne l'avaient fait jusqu'alors, à complexifier leurs énoncés et à nuancer les points de vue qu'ils expriment ».

Ce que nous avons là est la description d'un type d'activité impliquant un réseau de communication plus diffus que les précédents, une activité dont la mise en place demande une capacité à s'exprimer de façon bien plus complexe et autonome que ce qui était exigé de l'élève au cycle central, une activité dont la mise en place demande en amont un travail minutieux de la part de l'enseignant si l'on ne veut pas qu'elle tombe à plat : le débat... Nous en analyserons également une tentative de mise en place dans la partie pratique de ce mémoire.

II - 2 : Typologie des réseaux de communication





(Notre but ici n'est pas d'être exhaustif mais de plutôt de nous centrer sur les réseaux que nous avons effectivement testés en classe, or pour que les élèves se sentent véritablement à l'aise avec une nouvelle forme de travail, quelle qu'elle soit, nous savons que celle-ci doit faire partie des « habitudes de classe », et cela prend du temps... Ce n'est pas en imposant, artificiellement et une seule fois dans l'année, un group work à une classe que l'on pourra juger de l'efficacité de ce type de travail. Ainsi, nous sommes conscients du fait qu'il reste certainement des pistes de travail à explorer... D'autre part, nous noterons que la plupart des activités menées se sont déroulées dans des classes disposées en double U, facilitant ainsi l'exploitation de multiples réseaux de communication).

A - Echanges collectifs et travail en équipe : les élèves échangent afin de résoudre un problème, classer et trier des informations etc... Tous les élèves sont impliqués, tant en expression qu'en compréhension, et chacun peut être sollicité à n'importe quel moment. Ce type d'interaction peut se décliner sous forme de travail en équipe, la classe étant alors divisée en deux. C'est un bon moyen d'introduire un élément compétitif et de rendre active et concernée une classe entière.

B - Group work : les élèves travaillent en groupe de 4 ou 5 et échangent dans la langue cible afin d'aboutir à une production par groupe. Les rôles sont bien définis au sein du groupe. Ex. : secrétaire, responsable du vocabulaire (dispose d'un lexique auquel lui seul a accès), organisateur (distribue la parole et gère le temps), et

rapporteur. Ce mode de travail présente un grand nombre d'avantages. Citons Claudine Martina qui, dans son ouvrage intitulé Animer la classe d'anglais au collège, explique que « *plus d'élèves vont être amenés à parler ; alors que l'énoncé d'un élève dans une classe n'est pas suivi avec l'attention qu'il mérite, tout énoncé au sein d'un groupe est pris en compte par les membres du groupe* ». Il s'agit donc d' « *un gain total en matière d'écoute et d'échange* ». Par ailleurs, « *ce travail profite particulièrement aux élèves timides et en difficulté. Un réseau de collaboration se met en place où les aptitudes de chacun sont mises en commun. [l'intercorrection y occupe une place prépondérante]. Et ceux qui n'ont pas apporté leur contribution personnelle pourront toujours, dans la phase de mise en commun, se faire le rapporteur des idées des autres* ». Toutefois, il ne faudra pas perdre de vue certains inconvénients, et faire en sorte de les bannir dans la mesure du possible : le bruit, l'usage du français, et l'absence de correction linguistique.

C - Pair Work : Les élèves travaillent deux par deux, ils doivent échanger afin de surmonter un déficit d'information et aboutir ainsi à la résolution d'un problème donné. Claudine Martina souligne qu' « *on y est pleinement sollicité : quand on ne parle pas soi-même, c'est qu'on écoute l'autre ou qu'on réfléchit avec lui* ». D'autre part, l'avantage du travail à deux est l'oralisation qu'il implique : « *on dit ce qu'on voit, ce qu'on lit, ce qu'on pense, on énonce ses conclusions. Le camarade est là qui vous stimule* ». Mais nous verrons plus loin que travailler à deux n'implique pas forcément le recours à des activités spécifiques.

D - L'élève secrétaire : les élèves produisent des énoncés à l'oral (pouvant porter sur la séance précédente, par exemple), ils s'intercorrigent, et complètent les productions des uns et des autres. Le secrétaire prend des notes, demande des précisions et des reformulations, puis prend la parole en continu afin de faire la synthèse de ce qui a été dit par l'ensemble de la classe.

E - Le débat : animé par un élève qui distribue la parole, sollicite les élèves qui ne participent pas, et relance la discussion (il est au courant du thème du débat avant ses pairs et doit préparer sa prestation en amont). Tous les élèves doivent participer au moins une fois, pour contredire, exprimer l'accord ou compléter l'intervention

précédente. Il convient de préciser que ces deux derniers types d'interaction ne seront expérimentés qu'en classe de troisième, pour des raisons de faisabilité évidentes.

Enfin, il est important d'alterner ces modes de travail afin de permettre des changements de rythme, de soulager la fatigue et éviter l'ennui. Claudine Martina rappelle qu' « *on s'assure aussi de satisfaire chacun à un moment donné* ».

II - 3 : Quels réseaux pour quelles activités ?

Varié les réseaux de communication afin d'impliquer un maximum d'élèves, afin de multiplier le temps de parole de chacun, quoi de plus logique ? Il semble tout à fait normal de penser qu'une fois la classe scindée en petits groupes, une fois la gestion de la parole et des échanges laissée aux élèves, sans qu'ils aient forcément le regard ou surtout « l'oreille de l'enseignant sur le dos », ceux-ci se sentiront plus libres de s'exercer, d'échanger sans craindre une « intervention-sanction » de la part de l'enseignant à la première erreur de syntaxe commise. Or, si ces formes de travail sont mises en place sans tenir compte du moment où elles arrivent dans la séquence, sans tenir compte de la nature de la tâche à accomplir ou du type d'activité dans laquelle on demande aux élèves de s'investir, le constat sera amer pour l'enseignant : faute d'avoir « les mots pour le dire », les élèves ne se diront rien, ou du moins rien dans la langue cible...

Il semble donc pertinent à ce stade de notre réflexion de mettre au clair ce que tel ou tel réseau de communication va nous permettre de travailler, et de définir ainsi à quel moment de la séquence on y aura recours (tout en sachant que la réalité de la classe nous apprend à nous adapter et donc à être un peu moins rigide que ce qu'une réflexion théorique ne pourrait le laisser penser...)

- Phases de transfert, d'appropriation d'éléments langagiers nouveaux : ici, on veut amener les élèves à utiliser des structures vues préalablement dans un contexte bien défini, d'abord en phase de compréhension, puis de répétition ou de production. Après s'être exercés en grand groupe à produire ces éléments nouveaux, à en respecter les composantes phonologiques, après les avoir effectivement notées sous une forme ou une autre dans le cahier, rappelées à l'oral, toujours en groupe-classe, on se doit de les « décontextualiser », d'amener chaque élève à utiliser ces éléments langagiers au cours d'une activité nouvelle à visée proprement communicative, du

type questionnaires croisés, Information Gap... : à ce stade-là de la séquence, on aura donc recours à des réseaux de communication du type « A » ou « C ».

- Phase de synthèse : un certain nombre d'informations à propos d'un thème, d'un personnage... ont été notées dans les cahiers, il s'agit maintenant de les mettre en relation, de tisser des liens entre les diverses traces écrites afin d'avoir une vision plus globale de ce que l'on a appris, d'y donner du sens : le réseau de communication « D » nous semble ici le plus approprié.

- Phase de recherche d'information (compréhension écrite, recherche documentaire) : ici, il s'agit de réaliser à plusieurs ce que l'on ne peut faire seul (du moins dans le temps imparti, lié aux impératifs de la situation de classe). Il faut se répartir les tâches, entre groupes dans la classe, et entre pairs dans le groupe, afin que tout le monde bénéficie des efforts de chacun. Chaque groupe devra donc produire quelque chose qui pourra être présenté ou rapporté au reste de la classe (par exemple une affiche, une réponse à un questionnaire, un transparent...). Ici les échanges dans la langue cible qui auront lieu au sein des groupes relèveront essentiellement du Classroom English (« *Can I have a green pen, please ?* », « *Could you spell that word for me, please ?* »...), la découverte d'éléments langagiers nouveaux relèvera surtout du lexique. Le type de réseau de communication auquel on aura recours sera le « B ». Il semble évident que ce type d'activité ne pourra être mis en place dès la première séance d'une nouvelle séquence, une familiarisation préalable avec le thème sur lequel portera la recherche s'impose.

- Fin de séquence, phase de réinvestissement : c'est à ce stade-là, une fois le thème de travail et les éléments langagiers nouveaux maîtrisés et réutilisables dans le cadre de la production d'énoncés personnalisés, que l'on pourra mettre en place un débat (réseau « F »). De plus, afin que ce débat soit véritablement possible, il faudra s'assurer de la maîtrise d'un certain nombre de « Discussion Gambits » par les élèves afin qu'ils soient en mesure de contredire, d'ajouter quelque chose, d'exprimer leur accord... Si le débat ne fait pas appel à un champ lexical bien particulier, si l'élève maîtrise véritablement suffisamment d'éléments langagiers pour justifier, étayer son propos, on peut imaginer un débat en « séance extraordinaire », plus lié à l'actualité - par exemple - qu'à une unité d'apprentissage proprement dite.

II - 4 : Le rôle de l'enseignant dans les phases d'interaction élève ↔ élève

Si l'on se fie à Breen et Candlin (1980) cités dans l'ouvrage de David Nunan , Designing Tasks for the Communicative Classroom, l'enseignant endosse principalement trois rôles dans une classe de langue vivante centrée sur des activités de communication :

- Facilitateur du processus de communication ;
- Participant ;
- Observateur et apprenant ;

Le dernier terme est à comprendre de la façon suivante : s'il y a vraiment communication, les informations apportées par chacun des émetteurs ne sont pas connues des récepteurs, ainsi toute personne en position de récepteur apprend quelque chose de l'émetteur.

On peut, du moins nous semble-t-il, discuter la position des auteurs cités en ajoutant d'autres rôles possibles pour l'enseignant qui peut profiter du fait qu'il n'est pas, dans ces phases de travail-là, le « ringmaster » par qui tous les échanges verbaux transitent : il se verra également apporter une aide individualisée à un groupe d'élèves en particulier, il deviendra animateur - dans le sens où il encouragera, indiquera le temps écoulé - il pourra aussi, selon le moment où l'on se situe dans le processus d'apprentissage, profiter de sa position d'observateur privilégié pour évaluer les productions orales de telle ou telle paire d'élèves, de tel groupe...

Par contre il devra accepter, dans une certaine mesure, de perdre le contrôle sur la correction (phonologique ou syntaxique) des productions orales des élèves ; ce qui justifie pleinement que ce type d'activité ne pourra être mis en place que lorsque les élèves se seront appropriés – de façon, certes, parfois approximative pour certains - les outils langagiers nécessaires. A ce stade-là, on n'aura plus pour objectif principal « accuracy » mais « fluency ».

Cette mise en retrait volontaire de l'enseignant semble aller de soi lorsque l'on évoque des activités du type « Pair Work ». Il ne peut en effet se démultiplier et intervenir dans le travail de chacun des binômes ; par contre, elle est moins évidente à respecter dans d'autres situations : l'élève secrétaire de séance ou le débat (D et F) par exemple... Ici l'enseignant devra freiner son instinct naturel de maître de cérémonie et laisser l'élève en charge gérer les échanges, demander les reformulations nécessaires (...), ce qui peut parfois prendre du temps pour certains ;

mais c'est à ce prix-là, en respectant, dans la mesure du possible, le rythme des élèves, que le rôle qui leur est confié dans ces phases de travail bien précises sera pris au sérieux. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans la partie pratique de ce mémoire.

III – ARTICULATION AVEC LA PRATIQUE DE CLASSE

III - 1 : Présentation des conditions d'expérimentation

A - Quelques mots sur le collège :

L'établissement dans lequel nous effectuons notre année de stage est situé à une vingtaine de kilomètres au sud de Toulouse. C'est un collège récent, de taille moyenne (650 élèves), fréquenté par des élèves issus de familles qui - pour généraliser de façon peut-être un peu hâtive – peuvent être décrites comme appartenant majoritairement à la classe moyenne.

Une brève discussion dans la salle des professeurs vous apprendra que la majorité des élèves sont suivis par leurs parents à la maison, que l'on n'a aucun mal à faire venir les parents à l'école si l'on souhaite les voir individuellement, et que les conditions de travail sont globalement satisfaisantes.

B - Quelques mots sur la classe de sixième :

La classe compte vingt-cinq élèves, onze filles (dont une redoublante) et quatorze garçons qui, dans l'ensemble, ne posent pas de problèmes liés à la discipline ou à l'autorité, mais se trouvent pour la majeure partie en grande difficulté scolaire. Les enseignants de la classe ont provoqué à plusieurs reprises au cours de l'année des rencontres avec des parents d'élèves, pour souligner un manque de concentration en classe ou un travail insuffisant à la maison. Les oublis de matériel et le travail non fait sont des points récurrents. L'équipe pédagogique s'accorde à dire qu'il s'agit d'une classe sympathique mais bavarde et agitée, peu solidaire, à l'individualité exacerbée, et où l'attention fait clairement défaut.

D'autre part, une grande hétérogénéité caractérise la classe : seuls quatre à cinq élèves jouent un rôle moteur, cinq à six élèves éprouvent de très grandes difficultés, et les autres fournissent un travail tout juste correct. D'ailleurs, le bilan du premier trimestre est révélateur : 10 encouragements et 3 avertissements de travail. Le simple fait de proposer une félicitation ne sera même pas mentionné lors des conseils de classe suivants.

C'est dans ces conditions peu prometteuses mais avec le désir de développer, à un degré mineur (puisque classe de débutants), une approche actionnelle, que j'ai

rapidement mis en place un rituel d'entrée en matière, et donné aux élèves les outils nécessaires pour prendre spontanément la parole, corriger un camarade ou lui venir en aide, afin que tous puissent participer à l'oral à un moment donné.

Une grille de participation a été systématiquement remise dès la fin du mois de septembre à deux élèves en début d'heure pour noter les interventions de la classe. A ce stade de l'apprentissage de la langue, il revient au professeur de préciser la qualité de l'oral : une croix pour une simple prise de parole, deux à trois croix pour une intervention efficace, sans faute grammaticale et compréhensible. Les deux grilles sont comparées et la justesse de ce type d'inter-évaluation est ainsi toujours vérifiée par mes soins après chaque cours. Mais elle aura permis aux élèves tout au long de l'année de se responsabiliser et de participer activement en classe.

Or, une fois un réel climat de confiance établi, il m'a paru essentiel de mettre en place d'autres réseaux de communication, dans lesquels la motivation serait un véritable « *moteur de l'expression* », pour reprendre les termes de Kathleen Julié dans Enseigner l'Anglais. Il serait présomptueux d'affirmer que je suis arrivée à mes fins, mais j'aurais tout au moins essayé de créer « *des relations de communication fondées sur une reconnaissance commune de valeurs et de tâches, autrement dit, sur l'ordre social* ». Les dispositifs que j'ai eu l'occasion de tester seront décrits et analysés dans la deuxième partie de la pratique de classe.

C - Quelques mots sur la classe de troisième :

Afin de décrire cette classe en quelques mots, nous dirons qu'elle est composée de vingt-cinq élèves, douze filles et treize garçons, que c'est une classe qui ne pose pas vraiment de problèmes particuliers, bien qu'elle ait fait l'objet d'une réunion exceptionnelle en début d'année scolaire, certains enseignants se plaignant d'un manque de travail et de discipline de la part de quelques élèves.

S'il y a un point sur lequel les enseignants tombent d'accord lorsqu'ils évoquent cette classe, c'est la grande hétérogénéité qui la caractérise. Au cours des premières semaines de l'année scolaire, je trouvais cette classe relativement inhibée lorsqu'il s'agissait de participer à l'oral en anglais, ainsi la problématique de ce mémoire est véritablement liée à un questionnement quotidien : comment rendre ces séances d'anglais plus vivantes et dynamiques ?

Ma première décision fut de revenir (en partie) sur une de mes convictions profondes : « *l'élève a le droit de rester silencieux, ce n'est pas parce qu'il ne parle*

pas qu'il n'est pas actif. » Dès le mois d'octobre, j'ai instauré une grille de participation censée tenir compte à la fois de la fréquence et de la qualité des interventions orales des élèves (cf. annexe 1). Elle est basée sur le principe de l'auto-évaluation, distribuée par un élève en début de cours et récupérée en fin.

Le recours à cet outil, donnant lieu à une note sur cinq points par période a, en partie, amené les élèves à prendre la parole plus souvent, mais il ne m'a pas satisfait totalement et je suis resté convaincu que c'était à moi de créer les conditions favorables à une prise de parole spontanée de la part des élèves de par les dispositifs que j'allais mettre en place en classe.

Le problème de l'hétérogénéité restait cependant entier. Pourquoi un élève n'ayant une maîtrise que très relative des éléments langagiers nécessaires allait-il s'exprimer s'il savait qu'un de ses camarades était capable de dire ce qu'il souhaitait dire, et ceci plus rapidement et de manière plus experte ? Ainsi, dans les situations de classe qui devaient favoriser l'expression orale, je me devais de faire en sorte qu'il y « en ait pour tout le monde », que tout le monde ait sa pierre à apporter à l'édifice...

De plus, au-delà du simple objectif communicationnel, le fait d'amener les élèves à échanger, s'auto et s'intercorriger, demander des reformulations (...) avait également pour but de les rendre plus responsables de leur propre apprentissage.

Il me semblait en effet important qu'ils puissent se baser sur de véritables situations d'échange pour mesurer la solidité de leurs acquis et prendre conscience des outils dont ils devaient perfectionner la maîtrise afin d'avoir « les mots pour le dire. »

III – 2 : Activités et situations mises en place en classe de 6ème : description et analyse

A - Echanges collectifs et travail en équipe

Ces dispositifs au sein du groupe classe sont de loin ceux que j'ai le plus pratiqués. D'abord lancés par le professeur, ou à peine suggérés quand la situation de communication n'a pas besoin d'être clarifiée, ils permettent de vérifier la bonne connaissance d'une leçon, de fixer une nouvelle structure avant de la réutiliser dans une situation nouvelle, ou encore d'entrer dans un monde dépaysant où s'impose une utilisation quasi exclusive de l'anglais.

Ce sont d'ailleurs les élèves qui, très vite, se sont laissés prendre au jeu en se prêtant volontiers aux questions de début d'heure. Cette entrée en matière est ritualisée et donne l'occasion à un élève volontaire de se faire interroger par ses camarades sur la date, le temps qu'il fait et les absents. Les réponses donnent lieu à la mise en place d'un journal de bord écrit au tableau par l'élève interrogé, et que la classe recopie, souvent en fin d'heure, au moment de noter la trace écrite. Ce rituel de début d'heure semble aujourd'hui avoir pris une place non négligeable dans le déroulement du cours : si pour une raison quelconque je décide de l'évacuer, les élèves me font remarquer que cela leur manque. En effet, au-delà des automatismes acquis par la classe, c'est un moment privilégié pour donner le ton du jour et laisser à chacun le temps de s'installer et s'imprégner de la langue anglaise.

Cette activité de mise en route est aussi un bon moyen de rebondir sur la réactivation de la leçon précédente : les élèves savent qu'il faut alors échanger avec les camarades sur ce qu'ils viennent d'apprendre. Citons quelques exemples : saluer, se présenter – nom, nationalité, origine - et interroger un camarade (en tout début d'année); jouer un dialogue vu en classe (à tout moment de l'année); donner son âge, celui des membres de sa famille, parler de ses goûts et interroger un camarade (en milieu d'année). Cette étape, au service de la communication, et clairement marquée par des interactions entre élèves, donne l'opportunité à chacun (au professeur comme aux élèves) de vérifier que la leçon précédente est acquise avant de passer à la mise en place d'un nouveau modèle.

Cependant, lorsque certains élèves ne sont pas encore tout à fait à l'aise avec le maniement de telle ou telle structure, l'autocorrection et l'inter-corrrection sont alors mises en avant, et ce à tout moment de l'apprentissage : si l'élève interrogé commet une erreur, ses camarades interviennent (« *can I correct ?* »), ou alors c'est lui-même qui, une fois l'erreur signalée par ses camarades (« *it's wrong* »), s'empressera de la corriger. Ces corrections (par l'élève, et entre les élèves) jalonnent tout un cours et permettent de faire évoluer les interventions de la classe dans une atmosphère de confiance, où chacun peut se reposer sur l'autre en cas de difficulté avérée, et j'insiste sur ce dernier terme. En effet, au-delà de la satisfaction qu'un professeur peut ressentir lorsqu'un élève manifeste le désir de venir en aide à un autre, il s'agit parfois de tempérer cet élan d'ardeur (ou de contentement personnel)

afin de favoriser la seule autocorrection. L'écueil à éviter est donc de laisser croire aux élèves en difficulté qu'il n'y a aucun effort à fournir, puisqu'un camarade bienveillant pourra toujours corriger, voire améliorer, ce qui vient d'être dit de façon bien maladroite !

D'autre part, les échanges collectifs peuvent intervenir en phases de fixation et de transfert. D'abord, en phase de fixation, les élèves mémorisent des expressions langagières grâce à des exercices répétitifs d'imitation, puis de pratique : par exemple, pour amener l'élève à dire sa nationalité et poser la question correspondante, je tire un drapeau et dis ma nationalité (« *I'm Italian* »). Puis j'interroge un élève (« *What's your nationality ?* »), celui-ci prend le relais et l'activité est ainsi lancée. La question circule, et tous les élèves interviennent à un moment donné. La classe peut aussi être amenée à deviner la nationalité d'un camarade en faisant diverses propositions : « *Are you American ? Spanish ? German ? Yes, I am/ No, I'm not* ». Enfin, je peux compliquer la tâche en demandant à chacun de reprendre la réponse du précédent : « *I'm not American, I'm English* ».

Par ailleurs, j'ai eu l'occasion de réutiliser des drapeaux pour amener l'élève à dire quelle(s) langue(s) il parlait et interroger ses camarades. D'abord, j'ai mis autant de drapeaux que d'élèves dans une boîte, montré un drapeau de chaque nationalité et l'ai fait répéter afin de m'assurer que tous connaissaient les pays et, surtout, les langues dont il était question (« *Arabic, Hindi, English, French, Spanish, Italian, German* »). Puis chaque élève s'est vu remettre un drapeau. Le but de l'activité était de trouver celui/celle ou ceux qui parlaient la même langue que soi. Pour ce faire, les élèves devaient dire quelle langue ils parlaient (« *I speak Italian* ») et interroger un camarade (« *Do you speak Italian ?* ») jusqu'à ce que la paire, voire le trio, soit formé. Puis les élèves allaient se regrouper.

Ce réseau de questions-réponses « en boucle » où les élèves jouent un rôle est essentiel à la mise en place puis à la fixation progressive du modèle. Or, ce n'est pas suffisant. Certes, les élèves sont impliqués dans leur apprentissage, mais cela se fait au détriment de la motivation que suscitent curiosité, plaisir et satisfaction. En effet, dans la plupart des situations que l'on propose, les réponses aux demandes d'information sont déjà connues des élèves (qui sont allés à la même école, ou devenus proches en cours d'année).

C'est pourquoi une situation de transfert s'impose, au moment où les élèves détiennent les outils langagiers pour dire ce qu'ils ont à dire. Au-delà de l'utilisation de ce qui pourrait s'apparenter à des « pattern drills » déguisés, il s'agit désormais d'utiliser ce qui vient d'être appris dans une situation nouvelle, situation dans laquelle ils ont réellement le besoin de faire passer un message.

L'activité que je vais décrire fait suite à un travail sur les ordres (positifs, puis négatifs). Le lexique des verbes d'action en classe est connu des élèves, les impératifs affirmatif et négatif ont été largement pratiqués par le biais d'un dialogue décrivant une improvisation théâtrale. C'est alors que je propose aux élèves de mettre en scène une classe indisciplinée : il y en a qui s'assoient sur les tables, d'autres qui vont dessiner au tableau, bousculent (gentiment) un camarade, ouvrent la fenêtre ou encore s'appêtent à sortir de la salle de classe. Au préalable, deux ou trois élèves ont été choisis pour se mettre à la place du professeur et donner des ordres à cette classe plutôt agitée. Dès qu'un ordre est correctement donné, et donc compris par celui à qui il s'adresse, ce dernier doit immédiatement retourner s'asseoir. Très vite, des formules comme « *don't write on the board !* », « *come here !* », « *don't sit on your desk!* » ou « *close the window !* » font écho aux comportements abusifs ainsi mis en scène. Puis, les élèves choisis pour intervenir oralement échangent leur rôle avec d'autres camarades qui, à leur tour, donnent des ordres à la classe.

Toutefois, j'ai été obligée d'interrompre cette activité assez rapidement car la classe est réellement devenue insupportable, et il est devenu difficile d'entendre les ordres donnés par les élèves. D'autre part, pour éviter que les élèves assis ne s'ennuient, il m'a fallu inverser de plus en vite les rôles, et j'ai donc éprouvé des difficultés à soutenir un rythme aussi effréné. Je pense qu'il aurait été plus judicieux de cadrer davantage l'activité (ici, un professeur qui s'efface fait fausse route...), d'explicitier le travail demandé (peu conventionnel, j'en conviens) et d'en définir clairement les limites (pas de débordement ou de désordre injustifiés), ou encore (et c'est peu de le dire) d'insister sur le fait qu'il fallait respecter un seuil maximum de bruit pour pouvoir réagir à ce qui se disait.

Il n'en demeure pas moins que les élèves auront communiqué à des fins plus ou moins sociales (dans un cadre bien défini, celui de la salle de classe), pour faire asseoir un camarade, ou lui interdire d'écrire au tableau, et c'est à juste titre que les interactions auront trouvé leur place dans cette activité.

Les échanges au sein du groupe classe peuvent aussi se décliner sous forme de travail en équipe, la classe étant alors divisée en deux, d'un côté les filles, de l'autre les garçons (par exemple) : ce réseau donne lieu à deux groupes qui se répondent (« *How are you ? I'm fine* »), qui chantent une comptine (par alternance de couplets ou en canon), ou encore qui tentent de deviner le prix d'un article. Analysons dans le détail cette dernière activité.

Dans les séances précédant l'activité, les élèves avaient été amenés à connaître les accessoires de théâtre et les objets de la classe, demander comment se dit tel ou tel mot en anglais, indiquer un prix et interroger un camarade. Afin de mener à bien l'activité proposée, chacun des élèves choisit d'abord un objet (accessoire de théâtre ou article de papeterie), le dessine sur une feuille libre, et en indique au dos le prix. Puis, les feuilles sont ramassées, et un élève volontaire vient au tableau pour lancer l'activité. Au préalable, la classe est divisée en deux, pour former deux équipes concurrentes. Il s'agit de deviner de quoi il s'agit, et le prix correspondant. Chaque équipe intervient à tour de rôle, et la parole est alors distribuée par l'élève meneur de jeu, qui est également détenteur des échanges. A la question « *What's this ?* », la classe trouve vite une réponse (« *It's a pen, isn't it ? Yes, it is !* », ou « *They are wigs, aren't they ? Yes, they are !* »); par contre, l'interrogation sur le prix de l'objet tiré au sort (« *How much is it /are they ?* ») prend plus de temps, et maintient les équipes en haleine, qui doivent marquer des points en donnant la bonne réponse. Les nombres sont réactivés, et l'élève meneur de jeu utilise « *more or less* » pour guider ses camarades. Quand un prix est trouvé, l'équipe marque un point et un nouveau meneur de jeu prend le relais.

Les élèves sont plutôt friands du travail en équipe : il les responsabilise, développe en eux le sens de la solidarité et fait prendre conscience à tout en chacun de l'importance de l'écoute de l'autre pour mieux intervenir après. Il s'agit en effet d'accomplir ensemble une tâche commune, sans perdre l'opportunité de trouver la bonne réponse en ne faisant que répéter ce que vient de dire un des participants.

Selon Kathleen Julié, pour que la langue soit « *un tout vivant porteur de sens et d'information* », il faut amener les élèves à communiquer par le pair work ou le group work. En voici quelques exemples menés dans cette même classe de sixième.

B - Group work

Rappelons qu'il s'agit d'une classe de sixième, et que le group work ne prendra en aucun cas la forme d'un débat, d'explication ou analyse d'un texte authentique. Par ailleurs, s'il est formateur de travailler à plusieurs, encore faut-il avoir un projet précis, qui ne lasse pas les élèves, ou crée dans le groupe des tensions lourdes à gérer. J'ai donc choisi de présenter la production et mise en scène d'un sketch par petits groupes de cinq élèves, enregistrement vidéo à l'appui.

L'objectif était d'imaginer la conversation entre un(e) vendeur(euse) et des enfants venus acheter des articles dans un magasin. Le travail de préparation s'est déroulé sur deux séances, au cours desquelles je suis passée dans les groupes pour sécuriser et encourager les élèves (en écoutant, corrigeant, les aidant à améliorer leurs productions), apporter une précision ou donner la traduction d'un mot (quand cela s'avérait vraiment nécessaire, car j'ai pour habitude d'insister sur le fait qu'il faut avant tout se servir de ce qu'on connaît). Cette production est venue clore une séquence centrée sur les déguisements et les objets de la classe.

Pour faciliter le travail demandé, j'ai distribué à chaque élève une fiche de préparation (cf. annexe 2) donnant des consignes précises sur le déroulement de l'activité. Dans un premier temps, les groupes devaient définir les rôles (*shop-assistant? children ?*), choisir le lieu où se déroulerait l'action (*at a fancy-dress shop ? at a stationery store ?*), puis mobiliser le lexique nécessaire (en cas de besoin, en se référant au manuel, au cahier de cours ou d'exercices).

Dans un deuxième temps, il s'agissait pour les groupes de commencer à rédiger une trame générale du sketch, d'en imaginer les diverses répliques (questions, réponses et commentaires éventuels). A ce stade, je suis intervenue pour rappeler qu'il fallait étayer le dialogue en se servant de ce qui avait été appris auparavant, notamment en ce qui concerne les goûts de chacun. Ainsi, au-delà de l'utilisation en contexte des nouvelles structures (« *how much is it/are they ? what's this ?/what are these ?* »), j'ai souhaité rebrasser et réactiver les pronoms personnels complément, le présent simple avec « *like* » ou encore les réponses courtes. La tâche semblait ardue, mais l'apprentissage d'une langue étrangère s'inscrit dans une progression spiralaire, en réinvestissant encore et toujours lexique et structures, et c'était là l'occasion de montrer aux élèves qu'ils pouvaient en dire plus que ce qu'ils ne pensaient.

Enfin, et c'est là un point important pour la mise en scène ultérieure du sketch, les groupes devaient réfléchir aux accessoires qu'il allaient apporter en classe, pour donner un maximum de vraisemblance à leurs propos. La situation présentée pouvait alors être conforme à la réalité, réalité qui bien-entendu ne dépassa pas les frontières de la salle de classe et dont le code était accepté par tous... "*Acting is all about honesty. If you can fake that, you've got it made*", affirme George F. Burns, comédien américain du XXème siècle.

En dépit des faiblesses et défauts de chacun, je crois pouvoir dire que les élèves se sont sentis bien, motivés par une activité dont le résultat final serait filmé par mes soins, et visionné par la suite, fiers de pouvoir assumer leurs propos et faire ainsi leurs preuves devant la classe entière. D'ailleurs, les applaudissements en fin de passage n'ont à aucun moment rien eu d'artificiel.

Toutefois, et je le regrette amèrement, la règle d'or du savoir accepter les autres est passée à la trappe dans un des cinq groupes. Il se trouve qu'un élève en grande difficulté scolaire, renfermé et mis à l'écart par la classe (souvent parce que lui-même en provoquait le désir ou le besoin) a été mal accueilli par son groupe. Ses camarades, déçus de le voir arriver, n'ont pas caché leur crainte de « gâcher » la préparation (sans parler de la mise en scène) du sketch en sa compagnie. Il a donc fallu que je m'entretienne avec ces élèves et, surtout, que je rassure l'élève visé, tout en le convainquant que lui aussi avait un rôle à jouer dans le groupe, et qu'il pouvait apporter beaucoup pour ce qu'il était. La tension s'est vite résorbée, mais si je devais renouveler l'expérience, je m'attacherais un peu plus aux affinités entre élèves, surtout lorsque ceux-ci présentent une grande fragilité psychologique.

C - Pair work

Tout comme le group work, le pair work introduit une dynamique toute particulière qui met en jeu les compétences d'expression et de compréhension orales. C'est un moment de pratique intensive de la langue, mais aussi de prise de conscience de la responsabilité individuelle. La cohésion du groupe classe s'en trouve ainsi renforcée.

En effet, le professeur circule dans la classe, mais n'intervient pas dans les échanges, si ce n'est pour aider des élèves en grande difficulté. D'autre part, c'est l'occasion pour le professeur de prendre en note des points grammaticaux encore

obscur, ou un lexique inapproprié, et par là même prévoir une activité de remédiation.

Ce travail en binôme n'intervient qu'après présentation et fixation d'une nouvelle structure. Il s'agit, certes, d'une activité semi-libérée (ou guidée), mais il est important que les élèves maîtrisent suffisamment la langue pour réussir la tâche demandée. Citons quelques exemples de Pair work.

Qu'il s'agisse de rebrasser les origines (cf. annexe 3), "*Where is ... from ?*", l'état de santé (cf. annexe 4), « *What's wrong with ... ?* » ou encore les numéros de téléphone (cf. annexe 5), « *What's ...'s telephone number ?* », les Pair work ont toujours trouvé leur raison d'être dans le déroulement d'une séance. Ils auront mis les élèves en position d'autonomie, autonomie qui, je l'espère, se développera au fil des années et, lorsque l'occasion se présentera, permettra à ces nouveaux apprenants de se débrouiller en situation extra-scolaire.

Décrivons et analysons dans le détail un Pair work que j'ai réalisé en milieu d'année scolaire. L'activité est centrée sur les goûts de telle ou telle célébrité (cf. annexe 6), « *Likes and dislikes* ».

Après avoir repéré les goûts de deux personnages du manuel et les verbes correspondants – *like, love, hate, dislike* (suite à une activité de compréhension orale), pratiqué les structures « *I like .../Do you like... ?* » suivies d'un pronom personnel complément – « *him/her* », et approfondi le travail grammatical, les élèves se sont lancés dans une activité de Pair work pour consolider le nouveau modèle ainsi mis en place.

D'abord, j'ai distribué deux fiches par paire, l'une pour l'élève A (*Bob's likes and dislikes*), l'autre pour l'élève B (*Betty's likes and dislikes*). Puis, j'ai laissé les élèves prendre connaissance du support, et fait poser les premières questions en classe entière, afin de m'assurer que cette activité se déroule bien, et sans obstacles avérés. Or, j'ai vite pris conscience du fait que nous n'étions jamais à l'abri des difficultés.

En parallèle, j'ai projeté au tableau une autre fiche de photos illustrant le nom de chacune des célébrités (cf. annexe 7), pour centrer les questions que devaient poser les élèves sur ces mêmes célébrités à propos desquelles il fallait trouver l'attrance ou le rejet qu'éprouvaient Bob et Betty. Cependant, les élèves pouvaient

aussi s'interroger sur des personnalités non mentionnées sur la dite fiche, leur permettant ainsi de laisser libre cours à leur imagination et, surtout, de pratiquer une structure parfois difficile à transposer à la troisième personne du singulier.

En effet, en circulant dans la classe, je me suis vite rendue compte que la formulation correcte de la question était une des difficultés auxquelles la plupart des élèves se heurtaient. Or, cela ne semblait pas être un obstacle à la compréhension. Mais après réflexion, j'en suis venue à la conclusion que le Pair work s'appuyait sur ce seul point grammatical, très précis et basique, et donc qu'une correction linguistique s'imposait. C'est pourquoi j'ai préféré arrêter l'activité, le temps de fixer une nouvelle fois la structure (jusqu'alors utilisée aux première et seconde personnes du singulier), par le biais de répétitions générales, chorales et individuelles. Puis, le Pair work a repris son cours. Or, je me rends compte aujourd'hui que cette activité arrivait trop tôt dans la séquence, je ne m'étais pas assurée du fait que les élèves maîtrisaient suffisamment les éléments linguistiques nécessaires.

L'autre point grammatical sur lequel je suis revenue, cette fois-ci en fin de Pair work, pour ne pas interrompre ce moment d'interaction une deuxième fois (qui aurait été une fois de trop), fut la réponse courte avec reprise de l'auxiliaire. Il a été dit et répété aux élèves qu'en anglais, on ne répond pas par un simple oui ou non. Or, j'ai compris que la difficulté venait non pas d'un oubli de cette règle, mais d'un mauvais maniement des pronoms personnels sujet et de l'auxiliaire DO à la troisième personne. Des réponses comme « *Yes, I do* » (pour parler de Bob ou Betty) ou « *Yes, he do* » m'ont fait frémir de colère plus d'une fois !

Pour remédier à ces inexactitudes linguistiques, somme toute intimement liées, j'ai tout de suite pensé à intégrer à l'appel de la séance suivante le même type de question-réponse pour toute la classe : « *Does Betty like Yannick Noah ? No, she doesn't !* » etc. Cependant, il aurait été préférable de travailler avec les élèves ce passage à la troisième personne du singulier avant même de lancer l'activité de Pair work... j'avais tort de penser que la structure, déjà vue mais avec d'autres verbes – « *Does your mother speak English ? Does your father understand Spanish ?* » – était acquise. Les élèves n'étaient pas encore en mesure de tirer un invariant généralisable des cas particuliers rencontrés précédemment.

En fin d'activité en tandem, les paires ont fait remonté l'information : « *Bob likes/loves Shakira but he doesn't like/dislikes/hates Nemo ; Betty likes Brad Pitt but*

she doesn't like Bart Simpson ». C'est cette synthèse, ainsi notée au tableau, qui a fait office de trace écrite.

Notons, pour finir, que la mise en commun des données recueillies est primordiale pour recentrer la classe et donner un sens à l'activité : là encore, il faut échanger avec les autres, ceux qui n'ont pas fait partie de l'espace de communication réservé à deux élèves seulement, pour avoir le sentiment de partager au-delà des limites d'abord imposées.

D - Communication Games

Ces jeux interactifs, de sources diverses et variées, voire même imaginés par des collègues, permettent le plus souvent de renforcer du lexique ou une structure. Si les élèves se sont révélés être de véritables acteurs dans la communication, j'ai quant à moi adopté le rôle du professeur « observateur et arbitre », et me suis effacée au maximum, pour mettre en avant les interactions entre ces jeunes apprenants. Citons quelques exemples :

Pour fixer l'alphabet, le jeu du pendu : un élève pense à un mot, un autre doit proposer des lettres jusqu'à trouver la bonne réponse. J'ai mené cette activité en classe entière, et par deux.

En ce qui concerne les nombres, j'ai exploité plusieurs autres types de jeu. D'une part, le professeur attribue un nombre à chaque élève, puis donne la structure « *5 calls 10* ». Dès qu'un élève entend le nombre qui lui a été attribué, il se lève et en appelle un autre. Si deux élèves se lèvent en même temps, l'un d'entre eux (celui dont le nombre ne correspond pas) est éliminé. Une fois les nombres cardinaux maîtrisés, je suis passée aux nombres ordinaux, afin de mettre ultérieurement en place la date.

D'autre part, il existe le « *Number maze* » (cf. annexe 8), qui se joue en classe entière, et par deux : l'un des élèves jette le dé (les chiffres de 1 à 5 permettant d'avancer, le chiffre 6 de rejouer), et lit le chiffre à son partenaire. La première paire qui arrive à la lettre A, B ou C a gagné.

Enfin, j'ai aussi pratiqué la « *Picture dictation* » (cf. annexe 9), dans les mêmes conditions que le jeu précédent : un élève lit la liste de nombres à son partenaire, qui doit les comprendre et les repérer sur le dessin afin de les relier au fur

et à mesure. A nouveau, c'est la première paire qui complète correctement le dessin qui a gagné.

Pour rebrasser l'alphabet et les nombres, accompagnés des couleurs, je me suis inspirée d'un jeu éducatif pour enfants : un nombre de couleur est distribué à chaque élève, puis chacun des élèves (en même temps) doit le faire passer à son voisin en le nommant et en donnant la couleur correspondante ; le meneur de jeu arrête l'activité et demande « *who's got the... ?* » ; l'élève qui détient le nombre de couleur demandé doit répondre aussi vite que possible « *I've got it !* », au risque d'être éliminé. Cette activité peut très vite manquer de coordination, d'où la nécessité de mettre en place un rythme (en frappant des mains, par exemple) pour obliger les élèves à s'écouter et écouter les autres.

Pour fixer les ordres (affirmatifs et négatifs), je me suis servie d'un grand classique, à savoir « Simon says... » : les élèves écoutent et font ce qu'un autre – meneur de jeu – demande de faire, à condition que ce dernier dise « *Simon says...* », sinon ils sont éliminés.

Pour rebrasser le lexique d'Halloween, j'ai mis en place un Bingo (cf. annexe 10) : par groupes de cinq, avec un meneur de jeu qui tire les cartes. Si le carton est plein, le groupe crie « *Bingo !* », puis un élève de ce même groupe se tourne vers le meneur de jeu et donne les éléments se trouvant sur le carton pour vérification. A cette occasion, les mots « *black cat* », « *bat* », « *pumpkin* », « *sweet* », « *witch* », « *spider* » et « *ghost* » ont été réactivés.

Enfin, pour consolider la prononciation ou l'accentuation d'un mot, le jeu du morpion revisité (cf. annexe 11) s'est avéré particulièrement efficace. A la suite d'une séquence sur l'âge et les goûts, j'ai choisi plusieurs mots nouveaux pour la particularité de leur accentuation, leur schéma intonatif, ou encore le son de la syllabe accentuée. Puis, j'ai distribué à chaque élève une fiche, afin de travailler en amont ces objectifs phonologiques (cf. annexe 12). Les activités ont été réalisées en classe entière, mais elles peuvent aussi prendre la forme d'un travail à la maison et être ensuite corrigées. Ce travail sert de prélude au jeu du morpion.

La classe est alors divisée en deux équipes, avec un meneur de jeu qui distribue la parole et attribue les croix/ronds, et les points marqués. En fonction du morpion proposé (projeté au tableau), il s'agit de donner l'accentuation correcte d'un mot, de trouver un mot correspondant au phonème ou au schéma intonatif choisis par l'élève participant. Ainsi, selon l'équipe, des croix et des ronds sont annotés, et lorsqu'une ligne (horizontale, verticale ou diagonale) est formée, un point est marqué pour l'équipe gagnante. Exemple : « B2, *manager* » (morpion n°1), « C3, *father* » (morpion n°2) ou « A1, *happy* » (morpion n°3).

Cette activité est riche en interactions entre élèves, qui s'inter-corrigent (« *it's wrong* », « *it's not right* », « *there's a mistake* »), montrent leur déception (« *oh, no...* ») ou se félicitent (« *very good !* », « *excellent, indeed !* », « *beautiful !* »). Elle permet aussi de réaliser un travail phonologique approfondi, dans des conditions favorables à l'apprentissage et à la construction des savoirs, c'est-à-dire dans un climat qui a des effets positifs sur la confiance en soi.

E – Conclusion

Pour finir, j'aimerais revenir sur un point qui m'a posé problème et pour lequel je n'ai aujourd'hui qu'une amorce de réponse... Quand intervenir lorsque l'on constate une inexactitude langagière dans ce qui est censé être un moment d'interaction ? L'exemple du Pair Work au sujet des goûts de Bob et Betty en dit long sur la question. En effet, les erreurs constatées dans les productions orales des élèves ne gênaient en rien la communication, mais les échanges portant sur une seule structure, et ce dans la plupart, pour ne pas dire tous les Pair Work en classe de sixième, ne court-on pas le risque de voir s'ancrer des énoncés non conformes ? C'est pourquoi à l'avenir je m'efforcerai de faire pratiquer en amont la structure qui plus tard sera utilisée dans un contexte nouveau. A ce moment-là, les éléments langagiers maîtrisés, travaillés dans leurs composantes linguistiques, permettront aux élèves d'accomplir une tâche. L'idée étant de se servir de ce qu'ils auront vu au préalable à des fins communicatives.

III - 3 : Activités et situations mises en place en classe de 3ème : description et analyse

A - L'élève secrétaire

Ce premier dispositif est assez rapidement devenu un « rituel de classe ». En effet, en début de séance, lorsqu'il s'agissait de réactiver ce qui avait été découvert au cours des séances précédentes, un élève venait au bureau avec une feuille de brouillon et un stylo, il s'installait et signalait à ses camarades qu'il était prêt (*OK, I'm ready, let's go...*). Là, l'enseignant devait s'effacer et les élèves s'exprimaient en réagissant à un « déclencheur de parole » conçu à cet effet.


Le « déclencheur de parole » pouvait être :

- Une simple phrase écrite au tableau :

The Clothes You Wear Show Who You Are ...

- Un document iconographique (parfois accompagné d'une question ou de prompts) :

What could this man do to improve his looks and fitness ?
(In order to +BV / By V+ing)



- Un quiz :

RECORDS – NEW YORK IN SUPERLATIVES

Fact	adjective	In the USA ?	In the World ?
Size	large		
Population (8M)	big		
Port	busy		
Number of skyscrapers	big		
Subway system	long		
Financial centre	important		

Le plus souvent, l'élève secrétaire était prévenu une séance à l'avance et il savait qu'il allait être amené à utiliser les structures et éléments langagiers travaillés au cours des séances précédentes.

Son rôle de secrétaire peut se résumer ainsi : il devait être à l'écoute de ce que disaient ses camarades, prendre des notes, demander des reformulations ou des répétitions si nécessaire, donner la parole aux élèves qui levaient la main, et tout ceci afin de se lever et de prendre la parole en continu en fin d'activité pour résumer ce qui avait été dit par ses pairs.

L'enseignant devait s'effacer autant que possible, son rôle ici se limitait à celui d'observateur. La prise de parole en continu du secrétaire était enregistrée au moyen d'un dictaphone pour évaluation.

L'activité que nous allons analyser plus précisément ici s'inscrivait dans le contexte suivant :

Quelques séances auparavant, un « flash test » sur les modaux permettant l'émission d'hypothèses et de certitudes (modalité épistémique) m'avait montré que l'emploi de ceux-ci était loin d'être maîtrisé par la majorité, donc des activités de remédiation « en fil rouge » sur les séances suivantes s'imposaient.

Les élèves étaient prévenus que l'un d'entre eux serait enregistré pour évaluation en expression orale, ils avaient pour consigne de revoir le tableau récapitulatif complété en classe et portant sur les hypothèses et certitudes.

Le « déclencheur de parole », rétroprojeté au tableau était le suivant :

SAYING « HELLO » IN DIFFERENT LANGUAGES

Basic modals (hypothèses et certitudes)

Example :

Guten Tag	English Danish (Denmark) German
------------------	---------------------------------------

“Guten tag” can’t be hello in English because “hello” in English is ...“hello”.It may be Danish, it could also be German. I think “Tag” means “day” in German, therefore it must be German.

Kalimèra	Spanish German Greek
Bom dia	Spanish Italian Portuguese
Buon giorno	German Italian English
Merhba	Spanish Arabic Maltese
Sdratsvitsié	Russian Polish Japanese
Konichiwa	Chinese Japanese Spanish

Cette activité, si elle était une évaluation pour l’élève secrétaire, tenait lieu de réactivation, voire d’entraînement pour les autres.

Elle s’est déroulée de manière satisfaisante en ce qui concerne l’expression et les interactions entre élèves, l’élève évalué était une fille relativement à l’aise en anglais, elle fut à même de rappeler les principales interventions de ses camarades, et ceci de façon relativement correcte, tant au niveau phonologique que syntaxique.

Je dois cependant dire que lors de sa prise de parole, comme lors des prises de parole d’autres élèves dans le cadre de ce même dispositif d’ « élève secrétaire » au cours des séances suivantes, les énoncés produits avaient plus à voir avec de l’écrit oralisé qu’avec de véritables prises de parole spontanées.

La possibilité de demander des répétitions et des reformulations au cours de la prise de notes, si elle facilite les interactions élève-élève, a pour conséquence le fait que les élèves retranscrivent des phrases entières qu’ils vont lire, yeux baissés sur

leurs notes au moment de la prise de parole en continu. A ce sujet, dans sa peur d'oublier quelque chose, l'élève a même noté les productions orales du Warm Up (cf. annexe 13).

Afin de pallier cet écueil, j'impose maintenant des « grilles de prise de note » aux élèves, prédécoupées pour limiter l'espace disponible et les contraindre à ne pas écrire de phrases complètes.

Dans le cas précis de l'activité présentée ici, la production d'énoncés ressemblant à de l'écrit oralisé est aussi la conséquence de la présentation même de l'activité. En voulant contourner le recours au français dans la consigne, j'ai choisi l'explication par l'exemple, exemple qui, à mon grand désarroi, est devenu modèle pour un certain nombre d'élèves (avec recours à un « *therefore* » fort peu pertinent dans la situation de communication orale présente...)

Enfin, afin d'arriver à des productions orales plus authentiques, moins figées, j'ai compris la nécessité d'entraîner les élèves à utiliser des « gap fillers » (*Erm, What I mean is, What I'm trying to say is, Hang on, Just a minute, Let me think, Wait...*) qui, un fois assimilés, loin d'être de simples « gimmicks », permettent effectivement à l'élève de se donner le temps de réfléchir, de se corriger, de se préparer, et donc de produire un énoncé véritablement personnalisé.

Si l'on se centre maintenant sur le groupe-classe, cette activité était conçue afin de permettre à tous de participer, l'idée étant d'arriver à une complexification progressive des énoncés :

- “ *Bom dia* ” is Portuguese.
- *Yes, it must be Portuguese because in Spanish you say “¡Olà!”*
- *I agree with you, it can only be Portuguese since “hello” in Italian is “Buon giorno.”*

Le tout était de demander à l'élève secrétaire d'interroger en priorité les élèves qui ne participent pas souvent ; d'ailleurs, si je suis intervenu au cours de cette activité, c'est pour le seconder dans cette tâche.

Sur une activité de ce type où l'enjeu (guessing) prend le pas sur l'objectif linguistique, il est assez fréquent de voir des élèves qui ont des difficultés d'expression prendre la parole. C'est beaucoup moins le cas lorsque le « déclencheur de parole » fait immédiatement appel à des énoncés complexes.

Ainsi, si l'on veut qu'il y ait effectivement prise de parole de la part de tous les élèves lors d'une phase d'expression orale autonome, il semble nécessaire que la situation proposée réunisse les conditions suivantes :

- La situation proposée permet la réactivation d'éléments langagiers découverts et travaillés au cours des séances précédentes.
- La situation proposée est accompagnée d'un « input » (éléments langagiers qui permettront des « productions minimales », à la portée de tous, même des plus faibles, et qui seront progressivement complexifiées par les autres élèves.)
- La situation proposée présente un véritable intérêt communicationnel, allant au-delà de la simple production des structures attendues par l'enseignant.
- Enfin, suite à la prise de parole en continu par l'élève secrétaire, le groupe-classe aura l'occasion de s'exprimer quant à sa validité : « A-t-il bien résumé notre propos ? Est-ce bien ce que l'on voulait dire ? »

Tous les élèves de la classe n'ont pas endossé le rôle de l'élève secrétaire au cours de l'année scolaire. L'idée n'était pas de mettre les élèves en difficulté devant leurs camarades à un âge où les regards extérieurs sont parfois particulièrement pesants.

En effet, une des composantes non négligeables d'une bonne expression orale est l'état émotionnel du locuteur et la meilleure façon d'écoeurer un élève en difficulté de l'anglais est de le planter devant ses camarades et d'attendre les bras croisés qu'il ait fini de bafouiller quelques bribes incompréhensibles pour lui mettre une sale note...

Ainsi, c'est une fois que je sentais l'élève capable de relever ce défi que je lui demandais de devenir secrétaire, tout en lui précisant bien que c'est parce que je l'en sentais capable que je le lui demandais...

B - Group Work

Pour situer en quelques mots l'activité que nous allons analyser ici dans un contexte plus large, elle faisait partie intégrante d'une séquence sur William Wallace et l'Ecosse.

La séance (cf. annexe 14) dans laquelle elle était inscrite arrivait après un travail d'analyse et de repérage sur un extrait du film de Mel Gibson « Braveheart ». Au cours de cette analyse, les élèves avaient eu à réfléchir aux procédés cinématographiques employés par le réalisateur pour amener le spectateur à s'identifier au héros (dans la reconstitution de la bataille de Sterling par Gibson, William Wallace est charismatique, chaleureux, proche de ses hommes, il s'adresse directement à eux au travers d'un discours qui n'est pas loin de rappeler celui d'un entraîneur de rugby avant un match important, alors que le général anglais est froid, distant, hautain, méprisant...).

Les éléments langagiers découverts avaient été ceux qui permettent d'opposer et de comparer (*whereas, on the one hand / on the other hand, unlike ...*).

Le group work avait pour objectif la production d'une affiche sur quelques faits marquants de la biographie du véritable William Wallace (et non celui réinventé par Hollywood), il devait amener la classe à constituer un corpus d'énoncés au passif qui allaient être étudiés en PRL au cours de la séance suivante.

L'idée était ici de faire en sorte que la somme des productions de chaque groupe débouche sur une trace écrite plus complète et ambitieuse qu'elle ne l'aurait été si tout le monde avait travaillé sur les mêmes documents.

Les principales phases de la séance – telle qu'elles étaient prévues - étaient les suivantes :

- Réactivation de la séance précédente.
- Etude de la fiche sur laquelle figurait le « squelette » de la trace écrite sous forme de prompts et de questions.
- Reformulation des prompts en wh- questions.
- Constitution des groupes de 5 élèves, chaque élève ayant une « mission » bien précise : *a speaker, a secretary, a vocabulary specialist, a captain, a timer*.

- Distribution d'une enveloppe à chaque groupe contenant les documents (textes ou images, cf. annexe 15) à étudier ainsi qu'un lexique à la seule disposition du Vocabulary Specialist - les cinq thèmes de travail étant : *“Wallace’s Childhood”* ; *“What Did He Really Look Like ?”* ; *“Wallace’s Rising”* ; *“The battle of Stirling Bridge”* ; *“The Death Of William Wallace”* ; *“Hero or Villain – Two Points Of View.”* »
- Travail en groupe afin de produire une affiche compréhensible par les élèves n'ayant pas accès aux documents du groupe, les échanges devant se faire en anglais uniquement, un groupe étant enregistré à l'aide d'un dictaphone posé sur la table.
- Bilan des travaux de groupes, explication du contenu de l'affiche par le « *Speaker* » de chaque groupe, corrections syntaxiques et orthographiques du contenu de chaque affiche.
- Trace écrite : les élèves devaient, en autonomie, compléter la fiche distribuée en début de séance.

Le fait de distribuer la fiche sur laquelle chaque élève devait noter les informations découvertes (par son groupe ainsi que par les autres) avant que la classe ne soit scindée, avait pour but de finaliser l'activité, de montrer que chaque groupe allait apporter sa pierre à l'édifice, de mettre en évidence la nécessité de produire des messages compréhensibles (tous les groupes n'avaient pas accès aux mêmes informations ni au même lexique), d'être prêt à reformuler le cas échéant.

De même, ce dispositif avait pour but d'assurer la qualité de l'écoute étant donné que les élèves allaient devoir organiser les informations présentées par chaque rapporteur sur leur feuille sans l'aide de l'enseignant.

Ici, il ne suffisait plus de recopier la trace écrite notée au tableau dont l'élaboration, bien que basée sur des productions orales d'élèves, est le plus souvent fortement guidée par l'enseignant.

La retranscription de prompts en wh- questions n'a pas véritablement posé de problème (contrairement à ce à quoi je m'attendais). Par contre, ma principale erreur est venue d'une mauvaise prévision du temps. S'il l'on inclut la compréhension des consignes, le passage de chaque rapporteur devant la classe, il faut bien plus de temps que les 35 minutes prévues au départ.

La séance s'est achevée sans véritable clôture. Chaque groupe a effectivement produit une affiche qu'il m'a rendue à la fin de l'heure, le bilan des travaux de groupes et l'élaboration de la trace écrite par chacun n'a pu se faire qu'au cours de la séance suivante, la dynamique de travail n'étant plus la même trois jours plus tard...

S'il y a une leçon à retenir ici, c'est que le travail de groupe est véritablement chronophage et qu'il doit, soit être moins ambitieux, soit faire l'objet d'une séance qui aura été préparée en amont.

Par contre, je retiens l'idée de la transcription des conclusions du groupe sur une affiche, dispositif qui m'a effectivement permis de garder une mémoire du travail effectué et de rebondir lors de la séance suivante.

Le deuxième axe de réflexion, suite à ce travail de groupe, était le suivant : comment faire pour que tout le monde, dans tous les groupes, ne s'exprime qu'en anglais, et ceci pendant tout le temps consacré à l'activité. Ici, sur les cinq groupes de cinq, un seul y est véritablement parvenu.

Pourtant, la définition de rôles très clairs pour chacun des membres de chaque groupe (*a secretary, a speaker, a vocab specialist, a captain, a timer*), avec une différenciation en ce qui concerne la nature des tâches de chacun (le rôle du « timer » étant attribué de façon prioritaire à un élève en difficulté, celui du « vocab specialist » à un élève plus à l'aise en anglais) avait pour but de rendre ces échanges plus « codifiés » et donc plus faciles. Avec le recul, l'enjeu – comprendre des textes contenant parfois de nombreux éléments lexicaux inconnus (cf. annexes) afin d'en rédiger une version simplifiée à l'intention de ses camarades - était ambitieux et le recours au français fort compréhensible à ce stade-là de l'année scolaire (mois de novembre.)

Une préparation des textes à la maison aurait peut-être rendu l'objectif plus facile à atteindre, ou bien peut-être fallait-il se satisfaire du fait que des échanges en anglais ont effectivement eu lieu dans tous les groupes à un moment donné, et que chaque groupe a effectivement produit quelque chose de compréhensible par tous

(parfois grâce à des explications complémentaires du rapporteur lors de la séance suivante) ?

J'ai renouvelé l'expérience du travail en groupe et les seules situations dans lesquelles tous les élèves ont effectivement échangé en anglais sont des jeux de rôles, des jeux de communication ou des simulations avec déficit d'information, c'est à dire des situations où les élèves ne jouaient pas leur propre rôle d'élèves...

C - Pair Work

A la différence des deux modalités de travail évoquées précédemment dans la partie pratique de ce mémoire, le Pair Work n'était pas à proprement parler nouveau pour les élèves. Ils avaient déjà été habitués à travailler en tandem soit pour surmonter un problème, soit pour s'exercer à répéter des structures.

J'ai eu recours à ce mode de fonctionnement à plusieurs reprises au cours de l'année, m'assurant à chaque fois que les paires constituées ne laissaient jamais deux élèves en difficulté face à face.

Le fait d'être associé à un élève suffisamment à l'aise pour pouvoir fournir un « étayage verbal » à ses productions change tout pour l'élève qui a du mal à s'exprimer en anglais.

Nous nous attarderons ici sur deux situations particulières, une qui a relativement bien marché et une autre qui en revanche, a posé plus de problèmes dans sa mise en œuvre...

- Questionnaire : Have you ever ... ?

Comme bien d'autres « pair work », celui-ci, tiré de l'ouvrage Pair Work 1 by Peter Watcyn-Jones – Penguin 1997, repose sur le principe du tableau à double entrée, les deux partenaires se posant tour à tour une série de questions et cochant telle ou telle case en fonction de la réponse obtenue (cf. annexe 16).

Cette situation fut proposée aux élèves au cours d'une séquence qui avait comme objectif grammatical le rebrassage du present perfect en vue d'introduire Have + EN + Be + ing par la suite.

Si l'on se centre sur ce que les élèves avaient à produire comme énoncés oraux, il s'agissait soit de questions toutes bâties sur le mode « Have you ever + -EN ...? » ou des réponses bâties sur le modèle « Yes/No + adv. de fréquence ».

Les questions et les réponses étaient données, presque « toutes faites » sur le document de travail. Ainsi, si l'on considère l'aspect relativement répétitif de l'exercice, on est dans une situation bien plus proche du « drilling » à l'ancienne que de l'expression orale proprement dite... La véritable expression orale, c'est à dire la composition d'énoncés personnalisés, n'avait effectivement lieu que sur des problèmes de vocabulaire, lorsque le récepteur ne comprenait pas un des éléments langagiers employés par l'émetteur (ex : *What does « engaged » mean ?*).

L'élève le plus actif du binôme était donc celui en situation de compréhension orale (qui n'avait pas accès aux informations écrites), ce qui nous amène à la remarque quelque peu paradoxale suivante : ce Pair Work était plus un exercice de compréhension orale que d'expression orale.

Par contre, cette activité, de par son caractère répétitif, a permis la fixation de la structure « *Have/has you/he/she ever + EN ...* » chez une majorité d'élèves.

Ainsi, un pair work peut très bien être placé avant la phase de transfert dans une séquence, tout dépend de la nature de celui-ci. Ici, nous étions en présence d'un bon outil de fixation.

Je me dois d'ailleurs de rapporter les propos d'une élève qui, suite à cette activité (que toutes les paires ont mené avec succès et sans avoir recours au français, il faut le noter) est venue me voir à la fin du cours pour me dire : « Il faudrait en faire plus souvent des trucs comme ça, moi c'est en répétant comme une brute que j'apprends... » (So much for the creative and communication-obsessed teacher...)

- **Wales : facts figures & symbols** (cf. annexe 17)

Ce pair work avait été conçu pour la séance finale d'une séquence ayant pour thème le Pays de Galles, le rugby et Roald Dahl. Les documents sur lesquels les élèves avaient travaillé jusque-là étaient, pour la plupart, tirés de leur manuel (Spring 3^{ème}) et l'idée était de les amener à exprimer oralement ce qu'ils avaient découvert au cours d'une activité autonome de compréhension de l'écrit basée sur des documents authentiques faiblement didactisés.

Ils avaient à leur disposition une série de documents et de textes trouvés sur le site www.data-wales.co.uk, la consigne de départ était de lire cette fiche en silence et de surligner tout ce qu'ils avaient compris (dans le but de les amener à réaliser que même s'ils ne comprenaient pas tous les mots, ils avaient néanmoins accès au sens global du document).

Les informations à leur disposition sur leur fiche étaient différentes, deux fiches avaient été conçues une pour le « partner A » et une pour le « partner B » de chaque binôme.

Une fois les éléments langagiers compris surlignés, ils devaient compléter la première partie de leur « question sheet » - *Find out by yourself* - qui correspondait aux informations que leur partenaire allait ensuite leur demander.

Ensuite, les deux membres de chaque paire étaient réunis afin qu'ils puissent se questionner mutuellement dans le but de compléter la deuxième partie de leur « question sheet » - *Now ask your partner...* - ceci conformément au principe de l'« information gap. »

Le moins que je puisse dire est que cette activité ne s'est pas déroulée de façon satisfaisante, quasiment toutes les paires ont eu recours à un moment donné au français et un certain nombre d'élèves se sont retrouvés avec des informations manquantes à la fin de l'heure.

Une des explications vient peut-être du fait que cette activité, complexe et nécessitant beaucoup de concentration de la part des élèves, leur avait été proposée un vendredi après-midi, veille de vacances, en avant-dernière heure.

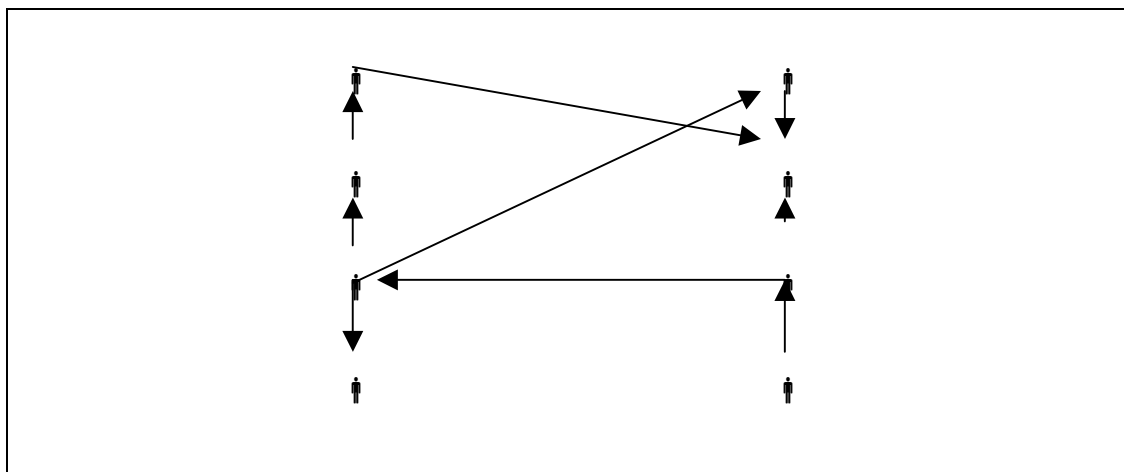
Cependant je ne peux m'en satisfaire et je reste persuadé qu'il manquait au moins une phase au cours de laquelle les deux groupes d'élèves (A et B) auraient eu l'occasion de vérifier la validité de leurs réponses avant d'être associés à leur partenaire.

De même, une deuxième cause du relatif échec que cette activité a occasionné est la grande variété des énoncés auxquels elle fait appel : wh-questions au présent simple et au prétérit, instructions afin de réaliser un dessin, énoncés à la portée d'une bonne moitié des élèves de la classe, mais bien au-delà de ce qu'un certain nombre maîtrise suffisamment pour les produire de façon totalement autonome. Si l'on ajoute à cela la charge lexicale relative aux documents d'origine, on en arrive à la conclusion que l'idée de départ – arriver à compléter le questionnaire en Pair Work, sans intervention de l'enseignant - était bien trop ambitieuse.

Avec le recul, je peux maintenant affirmer que le réseau de communication lié à la situation du Pair Work n'était pas -ici- le bon dans la mesure où l'enseignant perd tout contrôle sur la qualité et la validité des énoncés produits et ne peut étayer les productions orales des élèves afin de les aider à arriver à leurs fins.

Si je devais de nouveau mener cette activité, avec les mêmes documents, je choisirais un réseau de communication moins « atomisé », je diviserais la classe en deux groupes, chacun des membres des groupes travaillant sur ses documents en tandem, puis les groupes se questionneraient mutuellement, un seul élève parlant à la fois pour son groupe.

Nous pourrions représenter ce réseau de communication de la façon suivante :



D - Communication Games

J'ai eu recours à divers jeux de communication au cours de l'année scolaire, la grande majorité des situations proposées étant basée sur des idées tirées de l'ouvrage Communication Games – Jill Hadfield- Nelson – 1995.

La première situation sur laquelle nous nous pencherons ici est une « **Picture Dictation** » (cf. annexe 18) dont l'objectif était d'amener les élèves à rebrasser les structures et le lexique permettant de décrire un document iconographique (*in the foreground / in the background / in the top left-hand corner / in the bottom right-hand corner / in the middle of the picture / above the... / under the... / there is / there are... / we can see... / a ... can be seen*).

L'activité mise en place était la suivante : un élève est envoyé voir un surveillant quelques minutes (ce qui nécessite quelques paroles rassurantes de la part

de l'enseignant : « *It's OK, you haven't done anything wrong, relax, it's just that I don't want you to hear what we are about to say, come back in five minutes...* » et un dessin est distribué au reste de la classe.

Le lexique manquant (parachutist, pine tree, hut...) est fourni et noté par les élèves et la consigne est donnée : « *I want you to get X to draw the exact same drawing on the board, you are not allowed to show him your picture, all you can do is give him instructions, we are speaking English, not Italian, so keep your hands on the table, no gestures...* »

L'élève désigné peut maintenant entrer et l'enseignant se tait. Après un silence plus ou moins long, la classe comprend qu'elle ne peut plus compter sur le professeur et prend l'activité en charge. Les consignes fusent et le dessinateur doit gérer l'abondance d'informations, demander des répétitions et distribuer la parole.

Ici, la situation est suffisamment lisible pour que l'enseignant disparaisse totalement, si la consigne du tout en anglais et le Classroom English sont bien en place, il devient un simple observateur (nous nous trouvons dans le cas de figure D tel qu'il a été défini dans la première partie de ce mémoire.)

C'est ce que j'ai fait, je me suis mis en retrait et j'ai observé la classe en action. Voici ce que j'ai pu noter :

- Les élèves arrivent à amener leur camarade à reproduire le dessin sur le tableau assez rapidement (environ dix minutes).
- La motivation est certaine et des élèves peu enclins à participer dans un contexte plus scolaire se font entendre.
- Tous les élèves ne s'expriment pas, en début d'activité les interventions proviennent des quatre coins de la classe puis l'élève au tableau s'adresse plus particulièrement aux cinq élèves qui lui donnent les instructions les plus précises et concises...
- L'objectif linguistique de départ (utiliser les éléments langagiers nécessaires pour décrire un document iconographique) est en partie détourné, du fait de la tâche à accomplir et on se retrouve rapidement avec des injonctions du type « *Draw a plane in the middle of the sky* » en lieu et place de « *A plane can be seen in the background, in the top half of the picture...* »
- Le fait de voir l'effet immédiat de ce que l'on a dit en anglais matérialisé au tableau est un véritable moteur.

Fallait-il intervenir pour contraindre les élèves à utiliser les éléments langagiers qui avaient été définis comme objectifs de départ ? Je n'en suis pas certain, je pense que le travail de l'enseignant est de prévoir des activités qui servent effectivement ses objectifs, parfois l'imprévu surgit, mais si les élèves sont en train de communiquer véritablement en anglais alors l'enseignant doit apprendre à se retenir d'intervenir de façon intempestive, le tir sera corrigé sur l'activité suivante.

Tout le monde n'est pas intervenu ? Fallait-il prendre la place de l'élève au tableau et interroger les élèves silencieux à sa place ? Là non plus je n'en suis pas sûr...

J'ai préféré choisir l'option suivante : laisser se dérouler l'activité jusqu'à son terme, féliciter les élèves et profiter du fait que cette expérience s'est révélée positive pour prévoir une activité à venir qui devait coller de plus près à mon objectif de départ et faire en sorte que tout le monde soit impliqué, soit en compréhension, soit en expression. Il s'agit de l'activité sur laquelle nous allons maintenant nous pencher.

Find the Other People on your Planet : avant de démarrer, un point est fait avec les élèves sur ce que l'on peut nommer « *the exponent* », les éléments linguistiques à utiliser de façon privilégiée, qui sont rappelés sous forme de brainstorming (*words you need to describe a landscape*), notés au tableau puis effacés les uns après les autres.

Un jeu de cinq cartes sur lesquelles figure un dessin de paysage correspondant à leur planète est distribué au hasard dans la classe.

Le professeur explique ensuite la situation aux élèves : « *You all come from five different planets, and the picture that has been given to you is a picture of your planet, the object of the game is for everyone to find the other inhabitants of their planet – Whatever you do, do not show your picture, it is TOP SECRET.* »

Le jeu peut être mené de façon dynamique ou statique, mais il est évident que c'est en permettant aux élèves de se déplacer dans la classe et de se rencontrer par petits groupes que le plus grand nombre d'énoncés va être produit.

Par manque de temps et aussi afin de vérifier que les éléments langagiers cibles étaient effectivement maîtrisés par le plus grand nombre, j'ai choisi de laisser les élèves à leur place. Ils s'exprimaient donc tour à tour, demandaient des précisions, se questionnaient dans un réseau de communication me permettant

effectivement d'entendre tous les énoncés émis (réseau A). La différence entre cette situation et celle décrite ci-dessus (Picture Dictation) est qu'à la fin de l'activité, les élèves devaient se lever, se retrouver par planète et se montrer leurs images pour validation.

Ici je me suis donné le droit d'intervenir afin de solliciter les élèves en retrait, demander des reformulations lorsque cela s'imposait, les énoncés produits correspondaient donc à mon objectif linguistique ; par contre, à la différence de la situation décrite plus haut, les échanges perdaient en fluidité, spontanéité et dynamisme, ce qui soulève une fois de plus la question du rôle de l'enseignant dans les situations d'échange entre élèves : faut-il totalement s'effacer au risque de voir se développer dans le pire des cas une sorte de « patois de la classe » ou bien intervenir et donc dénaturer en quelque sorte l'authenticité des échanges ?

On peut imaginer que dans une situation idéale, les activités de communication ne sont proposées aux élèves que lorsqu'elles sont à leur portée, et donc lorsqu'ils n'ont plus besoin du professeur pour exprimer ce que la situation les amène à dire. Or, la classe idéale n'existe pas et les élèves ne deviennent jamais autonomes sur un point particulier - une fonction langagière précise - tous en même temps, si jamais ils y arrivent.

C'est pourquoi, à ce stade de notre réflexion, il nous semble judicieux d'alterner les situations, celles où nous laisserons l'activité se dérouler sans intervenir, quitte à revenir sur certains points une fois celle-ci menée à son terme et des phases plus contrôlées, où l'enseignant se réservera le droit d'intervenir, ce qui peut se faire par des gestes amenant tel élève à solliciter tel autre, ou à reformuler ce qu'il vient de dire sans pour autant que cela n'affecte trop la fluidité des échanges...

C - Le débat

Au moment de la rédaction de ce mémoire, un seul débat a été mené avec la classe de troisième. L'expérience sera renouvelée très bientôt, et à plusieurs reprises, mais je préférerais attendre que des habitudes de classe permettant de véritables échanges soient mises en place avant de démarrer. Je ne sentais pas – peut-être à tort - les élèves prêts au cours du premier trimestre pour effectivement pouvoir donner leur opinion, contredire, justifier, exprimer un désaccord total, ou partiel...

Le débat qui a été mené portait sur le thème suivant : *Dishonesty*. Progressivement, au cours des séances précédentes, un certain nombre de « discussion gambits » avaient été introduits :

Introducing your opinion : *Personally... I think/find/believe... In my opinion... The way I see things...*

Agreeing with the previous speaker : *I agree with you/her/him. I entirely agree with you. That's right ! Exactly !*

Disagreeing completely with the previous speaker : *I disagree (entirely) with you/him/her... How can you say that ! You can't be serious ! You must be joking ! That's ridiculous ! Rubbish ! Fiddlesticks !*

Disagreeing partly and introducing a new argument : *I see what you/he/she mean(s) but...*

A la fin de la séance qui précédait immédiatement celle au cours de laquelle devait avoir lieu le débat, une grille avait été distribuée aux élèves :

Rate the following for dishonesty	
(1 : perfectly ok 5 : totally dishonest)	1 2 3 4 5
1 Using public transport without buying a ticket.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2 Getting someone else to do your homework for you.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3 Making an event sound much better or worse than it really was.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4 Borrowing things without the owner's permission.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5 Promising to visit/ phone/ write/ to someone when you have no intention of doing so.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6 Not telling the waiter/waitress that they've undercharged you for your meal.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7 Telling your children that Father Christmas exists.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8 Copying books, CDs, videos and computer software.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9 Cheating on your partner.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10 Reading other people's diaries and letters without their permission.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Based on an idea taken from Discussions A-Z by Adrian Wallwork, Cambridge University Press 1997.

Les élèves avaient également à préparer un certain nombre d'énoncés en utilisant la grille suivante :

<p>The way I see things, it is perfectly ok to As/since/because :</p>

.....

In my opinion,(v + ing) is totally dishonest as/because/since

.....

Le lexique posant problème avait également été éclairci lors de cette phase de préparation.

De plus, les conditions du débat avaient été précisées, un élève allait avoir le rôle d'animateur, sa fonction consistait à solliciter les élèves silencieux, distribuer la parole, relancer les échanges en posant des questions du style : « *What about reading other people's diaries and letters without their permission, how dishonest is that ?* »

De mon côté, le jour du débat, je me limitais à un simple rôle d'observateur en remplissant une grille contenant les rubriques suivantes :

DEBATING – OBSERVATION SHEET				
Name	Takes part in the debate	Uses Gambits	Says something relevant	Justifies his/her position
X				
Y				
...				

Voici le bilan de mes observations :

- Quatorze élèves sur vingt-cinq ont activement pris part au débat.
- Une élève a totalisé à elle seule huit interventions sur les trente et une interventions notées.
- Quatre élèves n'ont totalisé qu'une seule intervention.
- Sur les quatorze élèves ayant participé, deux n'ont pas été en mesure de justifier leur point de vue.

Faut-il se satisfaire d'un tel bilan ? Je ne le pense pas. Onze élèves qui restent sur la touche, c'est bien trop même s'ils suivaient effectivement les échanges.

Cependant, à leur décharge, si l'on divise le temps consacré au débat (environ vingt-cinq minutes) par le nombre d'élèves dans la classe, chaque élève disposait théoriquement d'une minute pour s'exprimer, et si chacun s'était effectivement exprimé à tour de rôle, on n'aurait en aucun cas pu observer un véritable échange avec modification de la position de l'un des interlocuteurs, ou demande de précisions ou d'exemples de la part d'un autre, ce qui fut, modestement mais effectivement, le cas...

Par exemple un élève avait compris que « *cheating on your partner* » signifiait « copier sur son voisin », ceci étant peut-être dû à l'utilisation du terme « *partner* » dans les phases de « pair work » et, en cours de débat, une élève ayant détecté son erreur lui a demandé de préciser ce qu'il entendait par « *partner* », l'a remis sur la bonne voie, ce qui a eu pour conséquence une modification de point de vue...

Doit-on mener un débat avec la classe entière ? Je n'en suis pas sûr à ce stade-ci de ma réflexion. J'envisage, pour le prochain débat, de scinder la classe en deux, une moitié travaillant de façon autonome (sur une tâche de compréhension de l'écrit par exemple), tandis que l'autre moitié prend part au débat, les rôles s'inversant lors de la séance suivante.

Une deuxième piste serait de laisser plus de temps, de consacrer une séance entière au débat, mais dans ce cas on prend le risque de voir la motivation faiblir, les élèves n'ayant plus rien à dire... Je suis persuadé que si certains élèves n'ont pas pris la parole, ce n'est pas parce qu'ils n'en ont pas eu le temps, c'est soit parce qu'ils ne le souhaitent pas (même s'ils étaient intéressés par le sujet), soit parce qu'ils n'avaient rien à dire (faible motivation), soit parce que quelqu'un d'autre avait exprimé leur point de vue...

Une autre option serait de scinder la classe en quatre groupes, de leur imposer à chacun un point de vue, de leur demander en amont de réfléchir à des arguments pouvant justifier ce point de vue, de les mettre en situation de débat et de « compter les points », c'est à dire de donner un point à chaque groupe par argument justifié et exprimé, c'est également une piste que je compte explorer dans les semaines à venir...

Enfin, la situation décrite plus haut est en quelque sorte une situation particulière, en effet le débat n'était pas lié au thème de travail, il ne s'inscrivait pas véritablement dans une séquence, c'était en quelque sorte une séance de transition

entre deux séquences...On peut imaginer qu'un débat lié à un thème de travail, les élèves ayant découvert différents points de vue au cours des séances, que ce soit en compréhension orale ou écrite, serait plus porteur, bien que le thème choisit ici a été accueilli avec intérêt par la classe...

Nous en revenons donc au constat évoqué dans la première partie du mémoire, pour pouvoir communiquer, il faut avoir « les mots pour le dire », un débat ne peut arriver « *out of the blue* ».

Cependant, l'expérience fut loin d'être totalement négative, l'élève conduisant le débat s'en étant très bien sortie, de véritables échanges ont effectivement eu lieu et le ton est même monté à un moment donné sans que les élèves ne passent au français.

Nous considérerons donc cette expérience comme un point de départ...

III - 4 : Statut et correction de l'erreur en phase de « fluency »

Tout comme il est difficile pour l'enseignant de ne pas intervenir dans la gestion des échanges entre élèves (cf. analyse de l'activité « Picture Dictation »), il est très difficile de ne pas surgir à chaque erreur de prononciation ou de syntaxe relevée au cours d'une activité de communication.

Comment se situer dans ces phases-là ? Les élèves ne vont-ils pas prendre des mauvais réflexes ? Les erreurs de langue ne vont-elles pas s'ancrer de manière irréversible dans leur cerveau ? Ne faut-il pas intervenir rapidement afin de tuer ces mauvais réflexes dans l'œuf ?

Afin de trouver des réponses à ces questions angoissantes, nées d'une pratique liée à la réflexion menée dans le cadre de ce mémoire, nous nous tournerons vers ce qui est dit dans l'introduction à l'ouvrage de Jill Hadfield : Communication Games – Nelson, 1995. : « *The teacher's role in these activities is that of monitor and resource centre, moving from group to group, listening, supplying any necessary language, noting errors but **not interrupting or correcting as this impedes fluency and spoils the atmosphere.** It is a good idea to carry paper and pen and to note any persistent errors or areas of difficulty. These can be dealt within a feedback session after the activity.* »

Afin d'amener les élèves à utiliser la langue dans un but autre que simplement produire des énoncés corrects basés sur des modèles bien définis, il semble logique d'accepter qu'ils fassent des erreurs.

L'accent, dans le type d'activités décrites dans ce mémoire, est mis sur une communication efficace. Ceci ne fait pas pour autant de ce type d'activités de simples moments de détente à réserver au vendredi après-midi ou aux veilles de vacances.

A ce sujet, nous nous tournerons une fois de plus vers Jill Hadfield : « *(Communication games and activities) provide, in many cases, as much practise as a traditional drill and, more importantly, they provide an opportunity for real communication, albeit within artificially defined limits, and thus constitute a bridge between the classroom and the real world.* »

Le tout est d'en être véritablement convaincu et de réserver ses interventions pour les phases de la séquence dans lesquelles elles viendront véritablement satisfaire une demande et un besoin de la part des apprenants et ne seront pas vécues comme une ingérence abusive et autoritaire qui aurait comme résultat de tuer toute velléité à communiquer...

III - 5 : Conclusions et pistes de réflexion

A ce stade de notre mémoire nous souhaiterions revenir sur certains points qui nous semblent essentiels.

Une des différences notées entre la sixième et la troisième est, naturellement, la conséquence de la quantité d'éléments langagiers que les élèves ont à leur disposition.

On peut effectivement, en troisième, constater le recours à des stratégies du type contournement ou reformulation – qui permettent des échanges complexes et relativement spontanés - ce qui sera bien moins le cas avec des élèves en début d'apprentissage.

D'où la nécessité, en sixième, d'être extrêmement vigilant quant au phasage de la séquence, et de s'assurer que les élèves sont effectivement armés pour mener leur tâche à bien à un moment donné.

Par contre, il nous semble essentiel de mettre en place dès l'entrée au collège, voire même à l'école primaire, de véritables situations de communication débouchant sur l'accomplissement d'une tâche, faisant appel à différents réseaux, même si celles-ci nous paraissent parfois stéréotypées du fait d'un bagage linguistique minimal à ce stade de l'apprentissage.

En effet, il s'agit de poser des jalons en termes d'attitude et de posture qui seront essentiels dans des situations où les interactions seront plus complexes. Il s'agit de ne jamais perdre de vue le fait qu'une langue est avant tout faite pour communiquer, et si possible dans des situations non strictement scolaires.

Cependant, dans les premiers stades de l'apprentissage, l'engouement constaté chez la grande majorité des élèves et l'absence d'inhibition compensent largement des productions forcément limitées d'un point de vue linguistique. Les élèves ont envie de dire quelque chose, nous nous devons de faire en sorte qu'ils le disent dans des situations qui font sens et qui leur permettent de mesurer l'étendue de ce qu'ils maîtrisent.

BIBLIOGRAPHIE

- BRACKE, Agnès, Confédération Française pour le Développement de la Linguistique Appliquée, « Aides à l'apprentissage d'une langue étrangère : activité cognitive et activité énonciative », 1999 : <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/cofdelcollo3bracke.htm>
- HADFIELD, Jill, Communication Games, Nelson, 1987.
- JULIE, Kathleen, Enseigner l'Anglais, Hachette Edition, 1994.
- KRAMSCH, Claire, Les Langues Modernes, « To group or not to Group ? » (n°6), 1988.
- MARTINA, Claudine, Animer la Classe d'Anglais, Belin, 1997.
- NUNAN, David, Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge University Press, 1989.
- PATTISON, Pat, Developing Communication Skills, Cambridge University Press, 1987.
- QUIVY, M. et TARDIEU, C., Glossaire de Didactique de L'Anglais, Ellipses, 1997.

ANNEXES