

# **La coopération en cours d'anglais**

Quelle est la place du travail en groupe en  
cours d'anglais

**Présenté par :**

Andrei BRISTAN

Master MEEF 2<sup>nd</sup> degré Anglais

Référent-mémoire : Frédérique LAMBLOT

**Année universitaire 2023-2024 - INSPE de Bourgogne, Dijon**

UE3 Ec2 Mémoire - Recherche

## DECLARATION DE NON-PLAGIAT

*" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.*

*J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.*

*Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "*

Signature :  Andrei BRISTAN

## Table des matières

1. Remerciements.....	4
2. Introduction.....	5
3. Revue de la littérature.....	7
1. L'engagement chez les élèves.....	7
a. Définition.....	7
b. Les composantes de l'engagement et leurs caractéristiques.....	8
c. Les facteurs qui freinent l'engagement des élèves.....	9
d. Les facteurs qui favorisent l'engagement des élèves.....	10
2. La coopération.....	10
a. Définition de la coopération.....	10
b. Les types de coopération.....	13
3. Le travail en groupe.....	14
a. Définition du travail en groupe.....	14
b. Les types de travail en groupe.....	14
c. Les limites et avantages du travail en groupe.....	15
4. Problématique.....	15
5. Protocole.....	17
6. Analyse des données.....	23
7. Discussion des données.....	30
8. Conclusion.....	35
9. Bibliographie.....	36
10. Annexe.....	36

### **Remerciements :**

Je tiens à remercier tout d'abord ma référente mémoire et responsable de la 1<sup>ère</sup> année de Master MEEF Madame Frédérique LAMBLOT, qui a fait preuve d'un accompagnement sans faille tout au long de ces deux années de Master MEEF. En effet, sans Madame LAMBLOT, je n'aurais pas pu réussir ce mémoire. Son expertise dans le domaine m'a permis de mieux orienter mon sujet de façon pertinente et précise. De plus, Madame LAMBLOT est restée à ma disposition et à l'écoute tout au long de l'avancée de mon mémoire et ses conseils ont été cruciaux dans la rédaction de ce dernier.

Je souhaiterais remercier ma tutrice établissement Madame Marine CHABROST, qui a pu m'accompagner avec d'excellents conseils sur ma pratique enseignante pendant cette année de stage et qui a pu me guider sur et m'aider à mettre en place mon protocole. Son expérience m'a permis d'avancer beaucoup plus vite et m'a permis d'éviter des écueils dans ma pratique enseignante.

Je remercie chaleureusement ma responsable de la 2<sup>ème</sup> année de Master MEEF, Madame Pauline PAPA pour ses apports théoriques en termes de didactique et de pratiques enseignantes, pour ses conseils et pour sa bienveillance tout au long de ces deux années de Master.

Je remercie également Madame Amélie DUGUET, notre référente méthodologique pour ses nombreux conseils précieux, son expérience et pour sa disponibilité tout au long des deux ans de Master lors des cours de méthodologie du mémoire.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

Monsieur David VOBMANN, avec qui j'ai travaillé tout au long de l'année dans le cadre de notre stage dans l'établissement « Gaspard Monge », notamment pour son aide lors de la mise en place du protocole de mon mémoire en observant différents élèves.

Mes camarades de Master qui m'ont permis de m'épanouir pendant ces deux années charnières. Ma famille, qui ont fait preuve de beaucoup d'amour à mon égard tout au long de ces deux années de Master.

Madame Violine BERNAUDIN et M. Evariste COIGNET qui m'ont aidé dans la relecture de mon mémoire afin de corriger les nombreuses fautes de français que j'ai pu commettre.

## **Introduction :**

Dans le « Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation », du « Bulletin officiel du 25 juillet 2013 », la notion de coopération est abordée à trois reprises dans le cadre d'une coopération au sein de l'équipe pédagogique, d'une coopération avec les parents d'élèves et d'une coopération avec les partenaires de l'école, ce qui indique une envie particulière de l'institution de se focaliser sur une coopération à tous les niveaux. De plus, les enseignants sont devant des classes de plus en plus hétérogènes avec des élèves de plus en plus différents grâce à la politique d'inclusion qui a débuté avec la loi du 11 février 2005. Cela veut dire que l'enseignant doit pouvoir adapter ses techniques d'apprentissage à un public de plus en plus difficile car il doit permettre à toute la classe de progresser et atteindre un certain nombre de compétences alors que les écarts entre les élèves se creusent. En effet, l'une des missions de l'enseignant présente dans ce référentiel est de « prendre en compte la diversité des élèves », alors qu'il dispose d'un temps limité pour pouvoir faire cela.

Sylvain CONNAC (2017) ajoute dans son ouvrage : « Le code de l'éducation, dans son article L111-1, est très clair : « Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, le service public de l'éducation favorise la coopération entre les élèves. » (p.12). En effet, cette coopération permettra une certaine autonomie des élèves et une plus grande disponibilité de l'enseignant pour les élèves en difficulté.

L'année dernière, j'ai eu l'occasion de faire deux stages dans deux établissements différents, un collège et un lycée. Lors de ma 2<sup>ème</sup> année de licence, j'ai pu faire un stage d'observation grâce à l'option « Préprofessionnalisation MEEF ». De plus, cette année, je suis stagiaire dans le collège « Gaspard Monge » à Beaune grâce à mon statut « SOPA » (Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée) et j'ai pu observer et faire cours à quatre classes de 5<sup>ème</sup> dans une salle de cours disposé en îlots avec un système « d'îlots bonifiés ».

Mon lieu de stage de cette année est l'établissement « Gaspard Monge ». Cet établissement du secondaire est un collège situé au nord-ouest de la ville de Beaune et est implanté démographiquement dans un milieu semi-rural. Dans la ville de Beaune, deux collèges publics se partagent la population de la ville et des villages voisins. Le collège « Gaspard Monge » accueille 626 élèves, provenant des quartiers populaires en périphérie de la ville mais également des villages voisins qui bénéficient d'une économie importante à travers le commerce du vin. Ces derniers proviennent d'un milieu social favorisé. Parmi les 626 élèves,

onze d'entre eux sont scolarisés dans les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) du collège dont un élève de 5<sup>ème</sup> qui participe à mon cours les lundi matin dans la classe de 5<sup>ème</sup> 5 (qui est ma classe « témoin »). Cet établissement met un accent particulier sur les langues vivantes car il comporte une section 6ème bilangue, avec l'allemand en première langue et l'anglais en seconde. De plus, l'établissement bénéficie d'une section LCE d'environ 46 élèves de 5ème, 4ème et 3ème. Dans le cadre de mon stage, je fais cours chaque semaine à la classe de 5<sup>ème</sup> LCE en co-animation avec mon collègue de stage, David VOBMANN.

Dans les instructions officielles pour la Langue Vivante Anglais, l'enseignant doit favoriser les échanges entre les élèves, surtout en langue cible, afin d'améliorer leur niveau et de tendre vers une proportion de 100% d'anglais en cours. La coopération peut être l'une des pistes à explorer afin de favoriser les échanges entre élèves. Cependant au cours de tous ces stages, à ma grande surprise, j'ai remarqué une absence quasi-totale de pédagogies de coopération : dans les classes disposées en îlots, pourtant censés être propices aux échanges entre élèves, ce principe s'appliquait également. Les seules instances de coopération entre élèves étaient mises en place lors des activités de production en interaction. Ces dernières demandent obligatoirement un travail d'échange entre élèves ; j'ai pu observer ces instances lors de mon premier stage en première année de Master, ainsi que pendant les prises de parole des élèves durant lesquelles les enseignants encourageaient les élèves à se corriger entre eux.

Pendant le premier mois de stage dans le collège « Gaspard Monge », j'ai pu observer ma tutrice établissement mais également quatre autres collègues enseignants de Langue Vivante Anglais. Parmi ces cinq professeurs, quatre d'entre eux travaillaient avec une disposition en îlot, cependant les différentes formes de coopération étaient complètement absentes et les élèves étaient rarement amenés à travailler ensemble ou à échanger entre eux.

Dans cette continuité, un aspect intéressant qui a nourri mon intérêt pour la coopération est la place que mes tuteurs établissements et les différents collègues d'anglais accordaient à cette dernière pendant nos échanges. En effet, ils ont affirmé que la coopération est l'une des clés pour faire participer tous les élèves, mais aussi pour motiver les élèves en difficulté et les faire progresser dans un climat où les classes sont de plus en plus hétérogènes.

C'est dans ce cadre que je me suis interrogé sur la place de la coopération dans le cours de langue vivante d'anglais.

À la suite de mes lectures, je vais m'intéresser dans un premier temps à l'un des quatre

piliers de l'apprentissage ainsi que l'engagement et les différentes déclinaisons de ce dernier proposés par le corps scientifique. Dans un deuxième temps, je vais me concentrer sur la coopération en la comparant aux autres façons de mettre en interaction les élèves : la collaboration. Dans un dernier temps, je vais me focaliser sur le travail en groupe et ses déclinaisons mais aussi ses limites et ses avantages.

## **Revue de la littérature :**

### 1. L'engagement chez les élèves

#### a. Définition

Dehaene (2018) définit l'engagement comme faisant partie des quatre piliers de l'apprentissage. D'après Dehaene (2018), ces quatre piliers sont l'attention, l'engagement actif, le retour sur l'erreur et la consolidation (p.208). L'engagement actif est « un algorithme qu'on appelle également « curiosité », et qui incite notre cerveau à évaluer sans relâche de nouvelles hypothèses » (Dehaene, 2018, p.208). Les chercheurs Kozanistis, Leduc et Lepage (2018, p.22) expliquent qu'il y a trois types d'engagements : engagement comportemental, affectif et cognitif. Dans leurs travaux de 2018, à la page 23, ils citent la définition de Greene (2015) de l'engagement cognitif qui caractérise ce dernier chez un apprenant comme « le type et le niveau de stratégies cognitives qu'il utilise, par le processus d'autorégulation qu'il met en œuvre et par le degré d'effort qu'il déploie lors de l'étude ».

Afin de mieux expliciter leurs propos, Kozanistis et al. (2018) ajoutent à la page 22 que « les étudiants désengagés sont moins attentifs en classe, manquent des leçons, n'effectuent pas les devoirs ou s'investissent peu dans le traitement des contenus. ». Un grand nombre de facteurs entrent en jeu dans la stimulation ou non de l'engagement des élèves et un des facteurs qui peut influencer est l'enseignant, Kozanistis et al. citent les travaux de 2012 de Christenson, Reschly et Wylie pour appuyer ce propos, et cela peut jouer un rôle sur plusieurs niveaux. En effet, il y a non seulement une multitude de facteurs qui peuvent influencer l'engagement d'un élève, mais cet engagement est un « concept multidimensionnel, polysémique et envisagé comme un système complexe comprenant un ensemble de facteurs interdépendants, internes et externes à l'étudiant. » (Kozanistis, Leduc et Lepage, 2018, p.22). Les trois chercheurs mettent en avant un aspect important : nous pouvons aborder l'engagement sous différents angles et

nous pouvons le caractériser sous trois formes, expliquées par Fredricks, Blumfeld et Paris dans leur article de 2005 que Kozanistis et al. (2018) reprennent. Dans l'article de Fredricks et al. (2005) les auteurs définissent « trois composantes : comportementale, affective et cognitive » (Kozanistis, Leduc et Lepage, 2018, p.22).

b. Les composantes de l'engagement et leurs caractéristiques

Dans leur article, Fredericks et al. (2005) citent les travaux de Connel et Finn dans (Connel, 1990 et Finn, 1989) qui donnent la définition suivante de l'engagement comportemental : « *Behavioral* engagement draws on the idea of participation, including involvement in academic, social, or extracurricular activities ; it is considered crucial for achieving positive academic outcomes and preventing dropping out » (Fredericks et al., 2005, p.305). Fredericks et al. (2005) donnent, au sein du même article, plusieurs exemples de caractéristiques de l'engagement comportemental qui peuvent être observées chez les élèves et les étudiants. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer : participer en cours, suivre les règles et réaliser les tâches données par les enseignants (Fredericks et al., 2005, p.306). Des traits de caractères tel que la détermination, l'attention en classe, l'effort et poser des questions sur les notions travaillées sont typiques de l'engagement comportemental (Fredericks et co., 2005, p.306). Bien que la détermination et l'attention en classe soient difficilement mesurables, différents questionnaires ont été conçus afin d'essayer de recueillir les ressentis des enseignants.

Concernant la deuxième composante de l'engagement, plus précisément la composante affective, Fredericks et al. (2005) reprennent la définition donnée par Connel et Finn dans (Connel, 1990 ; Finn, 1989) « *Emotional* engagement draws on the idea of appeal. It includes positive and negative reactions to teachers, classmates, academics, or school and is presumed to create ties to the institution and influence willingness to do work ». Kozanistis et al. (2018) ajoutent que la composante affective « s'incarne dans ses intérêts et ses valeurs (comme nourrir un lien entre l'utilité d'un contenu et ses buts professionnels ou bien avoir du plaisir à réaliser une tâche) ».

La dernière et troisième composante est la dimension cognitive. Fredericks et al. (2005) utilisent cette fois-ci la définition présente dans les travaux de Corno et al. (Corno et Mandinach, 1983; Newmann, Wehlage et Lamborn, 1992) qui est la suivante « *Cognitive* engagement draws on the idea of investment ; it incorporates being thoughtful and being willing to exert the necessary effort for comprehension of complex ideas and mastery of difficult skills ». Kozanistis et al. (2018) complètent cette définition dans leur article de 2018 à la page



22 « La dimension cognitive, pour sa part, réfère la majorité du temps aux comportements de l'étudiant à l'égard du savoir, soit comment il utilise ses stratégies de gestion cognitives et métacognitives en cours d'apprentissage. ».

D'après Kozanistis et al. (2018), l'engagement cognitif du point de vue de la classe présente 4 dimensions : les stratégies d'apprentissage, l'auto-régulation, la persévérance et l'effort déployé et l'engagement situationnel.

L'engagement situationnel est intéressant car les caractéristiques et les paramètres du contexte dans lequel l'apprentissage a lieu sont importantes. Ces caractéristiques sont énumérées par Radovan et Makovec (2015) dans leurs travaux, cités par Kozanistis et al. (2018) : « Les conditions physiques des situations d'enseignement, l'environnement d'apprentissage, les relations humaines s'établissant en classe, le déroulement des cours, les valeurs ainsi que les croyances d'un étudiant concernant les contenus » (Radovan et Makovec, 2015). L'environnement d'apprentissage est caractérisé par la disposition de la salle de cours, par la chaleur, la présence ou non de bruit, etc. Les relations humaines s'établissant en cours se traduisent par la place que l'élève occupe dans son groupe classe, s'il a des amis ou s'il est isolé, s'il apprécie ses camarades ou non.

#### c. Les facteurs qui freinent l'engagement des élèves

Dehaene (2018) consacre un sous-chapitre aux facteurs qui freinent l'engagement des élèves. Le premier de ces facteurs est le manque de stimulation de la curiosité. Ce point est séparé en deux catégories : les élèves performants qui ne sont plus curieux car « leur système métacognitif leur prédit que [...] ils n'y apprendraient guère. » (Dehaene, 2018, p.260) et les élèves en difficulté ne sont plus curieux non plus car « ils ont appris... qu'ils ne parviendront pas à apprendre. » (Dehaene, 2018, p.261). Le deuxième facteur est une école qui ne laisse pas être curieux. Dehaene (2018) mentionne la pédagogie traditionnelle à travers le cours magistral et explique que l'élève peut avoir l'impression qu'il doit « attendre la fin du cours ». Le troisième facteur présenté par Dehaene (2018) est la « transmission sociale des connaissances » (p.262). Contrairement au mode actif où c'est l'élève qui émet les hypothèses, le mode réceptif où l'élève « se contente d'enregistrer ce que d'autres lui enseignent » (Dehaene, 2018, p.262) est un autre facteur qui freine l'engagement, d'autant plus que l'école « encourage » (Dehaene, 2018, p.262) ce mode réceptif à travers les cours traditionnels.

#### d. Les facteurs qui favorisent l'engagement des élèves

Selon Radovan et Makovec (2015), tous les paramètres de l'engagement situationnel (donc externes à l'élève) « influe[nt] sur l'engagement cognitif de ce dernier » (cités par Kozanistis et al, 2018, p.24). A cela s'ajoute le travail de Rivoire (2012) sur les îlots bonifiés qui est une extension du travail de groupe et qui change la disposition de la classe. Ce dispositif entraîne « une accentuation phénoménale de la participation des élèves » (Rivoire, 2012, p.19) et « un travail de tous » (Rivoire, 2012, p.19) qui montre un engagement accru des élèves. Connac (2017) ajoute que l'un des trois objectifs de la coopération entre élèves est d'« optimiser l'engagement des élèves dans les activités qui leur sont proposées » (Connac, 2017, p.12). Dans son article concernant le travail en groupe, Connac (2018) explique que les élèves qu'il a interrogés estiment « que cette forme de travail est suffisamment motivante pour ne pas justifier une récompense » (Connac, 2018). Cet article rejoint son point de vue dans lequel la coopération permet de favoriser la participation des élèves.

De plus, Frederiks et al. (2005) ajoutent dans leur article de 2005 que « behavioral and emotional engagement will be higher in social contexts where students' needs for relatedness, autonomy, and competence are met. [...] and can achieve success, they feel competent. » (Fredericks et al, 2005, p.308), ce qui indique que la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves et que le climat motivationnel qu'il met en place dans ses cours ont un fort impact sur l'engagement des élèves.

En effet, l'engagement des élèves est fortement influencé par l'environnement qui l'entoure. Maintenant que nous avons consacré une partie à l'engagement, nous allons nous concentrer sur une notion qui peut justement influencer sur ce dernier. Cette notion est la coopération, que nous allons définir mais surtout mettre en lien avec les autres formes d'apprentissages que sont la collaboration et la compétition.

## 2. La coopération

### a. Définition de la coopération

La coopération est une forme d'enseignement encore nouvelle, à l'histoire jeune dans l'éducation des élèves. Connac (2021) définit la coopération comme faisant partie des pédagogies coopératives : « Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative. »

Jean-François Marcel ajoute que la coopération se définit « comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs » (cité par Connac, 2017, p. 20). Toujours cité par Connac (2017), Marcel ajoute que lors de la coopération, les élèves doivent travailler ensemble afin de pouvoir avancer, qu'il y a une dépendance entre les élèves qui est créée et qu'ils coopèrent les uns avec les autres par désir et par envie d'aider son prochain.

De plus, dans sa vidéo publiée sur YouTube février 2021 (Connac, Coopération vs collaboration Sylvain Connac Académie de Montpellier Février 2021, 2021), Connac met en garde son auditoire de ne pas confondre coopération et collaboration : trop souvent, ces termes sont présentés comme des synonymes, alors « qu'il y a très peu de synonymes et que chaque mot a un sens particulier » (Connac, Coopération vs collaboration Sylvain Connac Académie de Montpellier Février 2021, 2021, 0 :00 :18 à 0 :00 :22). Il rajoute qu'il y a des « écarts très importants sur les manifestations concrètes » (0 :00 : 29 à 0 :00 :36) lors de la mise en place de la coopération et de la collaboration en cours.

Afin de bien insister sur les différences entre ces deux concepts et d'appuyer sur la définition de la coopération, Connac (2021) reprend trois définitions de la coopération et trois définitions de la collaboration en les comparant l'une à l'autre, mais nous allons nous focaliser que sur les deux premières car la troisième définition sort du champ de l'éducation. La première définition de ces deux concepts est proposée par Nicolas Lago dans son chapitre sur la coopération dans l'ouvrage de Malini Sumputh (2013, page 52). Sylvain Connac (2021) explique qu'il y a une différence fondamentale entre les deux à travers la finalité de ces deux concepts. Dans la collaboration, l'élève travaille pour soi-même et dans la coopération, les élèves travaillent les uns pour les autres (Connac, Coopération vs collaboration Sylvain Connac Académie de Montpellier Février 2021, 2021, 0 :01 :56 à 0 :03 :53).

La deuxième définition se concentre sur la mise en place de ces deux pratiques et les relations et échanges mais cette fois elle concerne les enseignants. En effet, dans son ouvrage intitulé Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes (2007), Jean François Marcel présente la collaboration et la coopération comme deux concepts qui se différencient comme tel : « dans la collaboration, les enseignants ont tous un même but mais chacun travaille individuellement » (Marcel, 2007). Dans la coopération, chacun est dépendant des autres donc le groupe est obligé de travailler dans le même espace (Connac, Coopération

vs collaboration Sylvain Connac Académie de Montpellier Février 2021, 2021, 0 :03 :55 à 0 :06 :00).

Alors que ces définitions de la coopération indiquent un travail à plusieurs personnes (au moins en binôme), Connac (2017) explique que la coopération en elle-même a besoin d'être didactisée afin de pouvoir « générer des effets positifs sur les apprentissages des élèves » (p.12) et cite les travaux de Christian Staquet (2007) afin d'appuyer cette idée (p.12), expliquant que les individus mis en groupe ne travailleront pas ensemble pour autant, d'où le besoin de didactisation de la coopération. La coopération se distingue de la collaboration par le but que les élèves recherchent. Afin d'appuyer cette différence entre les deux, Connac (2017) cite la distinction de Nicolas Lago dans son œuvre à la page 52 « Avec la collaboration, il y a un partage d'intérêts qui peut être à la fois solidaire et égoïste. [...] Avec la coopération, « je fais quelque chose avec l'autre et pour l'autre parce que j'éprouve une satisfaction à l'idée de la satisfaction de l'autre » (Connac, 2017).

Pour mieux comprendre la place de la coopération dans la pédagogie, il faut d'abord comprendre la différence entre les pédagogies traditionnelles, les pédagogies coopératives et les pédagogies de la découverte. Les pédagogies traditionnelles sont définies par Connac (2021) comme « les modèles ordinaires de l'enseignement qui placent un adulte en situation de maîtrise face à des enfants (des jeunes) identifiés par leur ignorance dans le domaine spécifié » (p.13). Dehaene (2018) donne comme exemple de pédagogie traditionnelle le « cours magistral » en expliquant que ce type de pédagogie ne pousse pas les élèves à être actifs et engagés cognitivement. Cependant, il explique que l'avantage de ce type de pédagogie est de pouvoir guider facilement les élèves dans leurs apprentissages en donnant toutes les informations. Il rajoute que les pédagogies traditionnelles où l'enseignant donne l'information aux élèves sont moins efficaces. De plus, dans un cours magistral, les enseignants ne peuvent pas être disponibles pour tous les élèves car ils se retrouvent seuls face à la classe et les élèves en difficulté n'arrivent plus à combler leurs lacunes et perdent leur intérêt pour le cours en question.

A l'opposé des pédagogies traditionnelles se trouvent les pédagogies de la découverte ou « pédagogies actives », qui se fondent sur les idées de Jean-Jacques Rousseau et ses successeurs qui affirment que « mieux vaut toujours laisser l'enfant découvrir par lui-même et construire son propre savoir [...] » (Dehaene, 2018, p.247). Les élèves découvrent tout par eux-mêmes et les enseignants n'interviennent que très rarement, donc ils apprennent avec une

approche de « trial-and-error » ou par tâtonnements. Dehaene (2018) expose toutefois le fait que ces pédagogies de découverte sont inefficaces : « [...] toute une série d'études, [...], que la plus-value pédagogique de ces idées est proche de zéro. » (Dehaene, 2018, p.248). Cependant, Dehaene (2018) ajoute à la page 250 que les pédagogies Montessori actuelles sont très efficaces car elles proposent ces activités en autonomie que les « pédagogies actives » promeuvent mais avec le guidage de l'enseignant auparavant.

La pédagogie coopérative est à la croisée des chemins des pédagogies traditionnelles et des pédagogies de découverte car elle offre les informations nécessaires pour tenir l'élève curieux et propose aux élèves un certain degré d'autonomie à travers des activités comme dans les pédagogies « actives ».

#### b. Les différents types de coopération

Dans son ouvrage « La coopération entre élèves » paru en 2017, Sylvain Connac explique que lorsqu'on travaille en coopération, différents paramètres rentrent en compte. En effet, afin de permettre aux élèves de travailler ensemble, l'enseignant organise la classe d'une certaine manière afin d'optimiser et favoriser certaines formes de travail, par exemple une disposition spatiale de la classe en îlot est plus adaptée pour le travail en groupe qu'une disposition en autobus ou en « U ». Il présente la coopération sous quatre formes : l'aide, l'entraide, le travail en groupe et le tutorat. Ces quatre formes didactisées se classent entre situation formelle ou situation informelle et entre relation symétrique ou relation dissymétrique. En annexe (Annexe n°1), le schéma présent dans l'ouvrage de Connac de 2017 à la page 47 montre les quatre formes de didactisation réparties entre symétrie – dissymétrie et formelle – informelle.

La première forme de didactisation que Connac présente est « l'aide », qui est définie comme « une situation dans laquelle une personne s'estimant compétente apporte spontanément et de manière ponctuelle, ses connaissances à un tiers qui en a exprimé la demande. » (Connac, 2017). Comme exprimé ici, deux composantes interviennent dans cette forme de coopération : un élève qui aide, appelé l'aidant, et un élève qui est aidé. Connac (2017) précise bien qu'afin de garder une relation saine, cette forme de coopération doit être à l'initiative de l'élève qui s'estime dans le besoin, c'est donc une relation dissymétrique. L'aide est considérée comme une situation informelle car l'enseignant n'intervient pas dans la mise en place initiale.

L'entraide est une forme de coopération entre plusieurs personnes. Comme pour l'aide, cette forme de travail n'est pas mise en place par l'enseignant mais par les élèves : c'est

également une situation informelle. L'entraide peut se manifester lorsque les élèves se trouvent en difficulté dans une tâche à accomplir ou dans une situation d'apprentissage, et décident spontanément d'unir leurs forces. Étant une situation informelle, l'entraide n'a pas de cadre préétabli par l'enseignant. Contrairement à l'aide, l'entraide favorise une relation symétrique car tous les élèves se retrouvent en difficulté, donc aucun d'entre eux ne détient les compétences nécessaires à l'accomplissement de la tâche.

La troisième forme de coopération est le tutorat qui, comme dans le cas de l'aide, est défini par Connac comme une relation dissymétrique car il y a une relation inégale entre les deux parties. En effet, un tuteur aide un tutoré jusqu'à son atteinte d'objectifs déterminés en amont par un cadre bien défini. Ces objectifs sont déterminés ensemble par le tutoré, le tuteur et l'enseignant : de ce fait, le tutorat est une situation formelle.

La dernière manière de didactiser la coopération est le travail en groupe ; nous consacrerons une partie entière à ce concept.

### 3. Le travail en groupe

#### a. Définition du travail en groupe

Le travail en groupe est caractérisé « par la production commune qu'il doit réaliser (les interactions sont nécessaires). Sa visée est le travail du groupe. Le « travail en groupe correspond plutôt à des situations où la classe éclate en groupes restreints » (Connac, 2017, pp. 34-35). Cette forme de coopération présente une relation symétrique car les élèves travaillent ensemble afin d'accomplir un objectif commun ; Connac (2017) le compare ainsi à l'entraide. Toutefois, contrairement à ce dernier, le travail de groupe est une situation formelle car il est « généralement organisé par un adulte » (Connac, 2017, p.35) afin de permettre aux élèves d'interagir entre eux et de confronter leurs idées, ce qui leur permettra de progresser.

#### b. Types de travail en groupe

Le travail en groupe, tout comme les trois autres formes de coopération, peut être décliné en plusieurs sous-catégories. Connac (2017) les organise sous forme d'un tableau qui contient huit types de travail en groupe. Ces différents types de travail en groupe sont : les groupes de découverte, les groupes de confrontation, les groupes d'inter évaluation, les groupes d'assimilation, les groupes d'entraînement mutuel, les groupes de besoin, les groupes de compétences et les groupes de niveaux. Connac (2017) les organise à travers des critères

distinctifs précis : objectif visé, logique de fonctionnement, régulation à introduire, problème principal et dérive inscrite. Connac (2017) met en garde les lecteurs dès les premières pages de son ouvrage. Il explique à la page 17 que le groupe et les classes de niveau ne sont avantageux que pour les élèves performants et qu'ils creusent les inégalités entre les élèves forts et les élèves les plus démunis. Les chercheurs appellent cela l'effet « Duru ».

### c. Limites et avantages du travail en groupe

Comme toutes les différentes pédagogies et tous les dispositifs mis en place dans les cours, le travail en groupe présente des limites et des avantages non négligeables. Connac (2017) les présente de ce fait pour les quatre formes de coopération. Le travail en groupe est décrit par Connac (2017) comme un dispositif ayant plus d'avantages que de limites. Les avantages marquants de cette forme de travail sont la disponibilité de l'enseignant pour les élèves en difficulté, car l'entièreté de la classe travaille en autonomie et les élèves sont en activités, donc acteurs de leurs apprentissages, ce qui « améliore la cognition » (Connac, 2017, p.53). A ces avantages présentés par Connac (2017), les travaux de Marie Rivoire (2012) sur les îlots bonifiés présentent des avantages supplémentaires comme la valorisation des élèves et la notion de récompense.

Connac (2017) présente aussi des limites au travail en groupe, contrairement à Rivoire (2012) qui appuie que le système des îlots bonifiés n'a pas de limites apparentes (p.20). Connac (2017) avance cinq limites concernant le travail en groupe. L'une d'entre elles est « l'asymétrie » (p.50) qui se manifeste à travers un déséquilibre entre les élèves qui fournissent des efforts et ceux qui ne le font pas. Une deuxième limite est la « dérive chronophage » qui se traduit par l'utilisation massive de ce type de coopération sans diversifier les méthodes d'apprentissage.

### **Problématique :**

Cette revue de la littérature permet de définir ce qu'est l'engagement des élèves et d'en dégager ses composantes. Il s'agit également de définir la coopération, de mieux comprendre ses caractéristiques mais aussi de souligner différentes techniques et moyens pour la mettre en place. De plus, la coopération propose des dispositifs comme le travail en groupe qui aident l'entièreté des élèves, qu'ils soient en difficulté ou performants. De ce fait, la mise en place du travail en groupe est très conseillée, voire suggérée (comme montré par les documents

institutionnels). Le travail en groupe, par son caractère formel, permet à l'enseignant de l'adapter et de le perfectionner en fonction des spécificités de ses différentes classes. Cette revue de la littérature montre également que l'engagement des élèves fait non seulement partie des piliers de l'apprentissage, mais qu'il est aussi composé de trois dimensions. Le professeur peut donc influencer sur ces trois dimensions en fonction des différents dispositifs qu'il met en place mais aussi à travers l'environnement de travail qu'il décide de favoriser.

Cette revue de la littérature m'a permis de réviser ma question initiale et de l'affiner. Celle-ci était la suivante : « Est-ce que la coopération permet une meilleure compréhension des élèves lors des activités de réception ? ». Mes différentes lectures sur la coopération m'ont permis d'approfondir ma réflexion sur les différentes formes de coopération et de mettre l'accent sur l'engagement des élèves.

Au sein de ce mémoire, je vais me focaliser sur le travail en groupe et son influence sur l'engagement des élèves en cours d'anglais, plus précisément l'engagement comportemental. En effet, par sa nature formelle, le travail en groupe est une forme de coopération qui permet au professeur de décider du cadre dans lequel les élèves progressent. Il permet ainsi la création d'un espace d'échange entre les élèves lors des activités de réception et multiplie les chances de les stimuler à s'engager dans la tâche.

Ainsi se pose pour moi la problématique suivante : dans quelle mesure le travail en groupe favorise-t-il l'engagement des élèves en classe de langue vivante d'anglais ?

Je vais tenter de répondre à cette question en explorant deux hypothèses possibles :

Hypothèse 1 : La mise en place du travail en groupe va permettre aux élèves de vérifier leurs réponses et de gagner en confiance, ce qui facilitera leur participation en cours et donc un engagement plus important.

Hypothèse 2 : La mise en place du travail en groupe sera un levier pour les élèves afin de favoriser l'entraide entre pairs, ce qui permettra par la suite une augmentation de leur engagement, et ce peu importe leur niveau de maîtrise de l'anglais.

Afin de pouvoir répondre à la problématique et de vérifier ou d'invalider ces deux hypothèses, j'ai élaboré le protocole suivant.



## Protocole :

### 1. Description du contexte d'établissement et des deux classes

Mon protocole a été mis en place avec deux classes de 5<sup>ème</sup> de l'établissement scolaire « Gaspard Monge ». Ce collège accueille des élèves provenant d'un milieu social favorisé, particulièrement des villages avoisinant Beaune, mais aussi des élèves d'un milieu social défavorisé, provenant des quartiers populaires de la ville de Beaune. C'est donc dans ce contexte de forte mixité sociale que j'ai mis en place mon protocole d'expérimentation.

La classe « test » est composée de 29 élèves, parmi lesquels trois élèves bénéficient d'un PAI (projet d'accueil individualisé). Pour deux de ces élèves, les questionnaires ont été adaptés afin de répondre aux modalités de leur PAI.

La classe « témoin » est composée de 27 élèves, parmi lesquels se trouvent un élève ULIS qui bénéficie d'une AESH pendant le cours d'anglais, et un élève allophone. Les deux élèves participaient aux activités, adaptées à leurs besoins.

### 2. Modifications du dispositif présenté dans le pré-mémoire

Avec le contexte de mon stage en 2<sup>ème</sup> année de Master, j'ai été amené à faire plusieurs modifications conséquentes à mon dispositif initial. Premièrement, mon dispositif initial se basait sur une disposition de la classe en autobus et sur un système classique dans lequel les élèves sont par deux. Lors des « activités test », la disposition allait être modifiée avec une classe en îlots afin de permettre aux élèves de travailler plus facilement en groupe. Cependant, ma tutrice établissement utilise le système des « îlots bonifiés » que Marie Rivoire met en avant dans son ouvrage (Rivoire, 2012). Pendant les premières semaines, j'ai pu observer ce système à l'œuvre et faire le constat de son efficacité : la grande majorité des élèves, toutes classes confondues, participait activement en cours. J'ai donc décidé de modifier mon protocole afin de travailler autour de ce paramètre : la classe « test » sera organisée autour d'une disposition en autobus et la classe « témoin » restera dans une disposition en « îlot bonifiés ». Le but est donc contraire à mon intention initiale : est-ce que les élèves se désengagent avec une disposition en autobus et des activités davantage individuelles. Les activités de la classe « test » seront articulées autour du travail individuel et les activités de la classe « témoin » seront articulées autour du travail en groupe. Cela me permettra de déterminer la présence ou non

d'une baisse de l'engagement lors de l'activité dans la classe « test » et au long terme, d'une baisse de l'engagement dans le cours d'anglais avec cette même classe, ce qui me permettra toujours de confirmer ou d'invalider mes hypothèses. Il est important de noter que le but de la classe « test » n'est pas de mettre intentionnellement les élèves en difficulté avec des activités individuelles visant à créer du désengagement et du décrochage, mais bien d'observer si avec les mêmes activités, il y a une différence entre les élèves qui travaillent individuellement et les élèves qui travaillent en groupe.

Deuxièmement, en plus de l'enquête par questionnaire, grâce à l'aide de ma tutrice établissement et de mon binôme, les élèves seront observés à l'aide d'une grille d'observation afin d'avoir un retour sur leur comportement pendant les activités : ce dispositif vise à mesurer l'engagement comportemental des élèves. En effet, après avoir échangé avec ma référente mémoire, j'ai abandonné la mise en place de séances filmées car leur logistique s'est avérée être trop difficile et trop chronophage.

En dernier lieu, dans mon protocole initial, il était question de mettre en place des activités de réception (des compréhensions orales et des compréhensions écrites) mais aussi des activités de production (des expressions écrites et des expressions orales en interaction). Toutefois, plusieurs facteurs ont rendu la mise en place de ces dernières difficile, car le niveau attendu en fin de 5<sup>ème</sup> n'était pas compatible avec mes objectifs et que le niveau des activités était trop ambitieux. De plus, toutes ces activités langagières allaient une fois de plus me demander trop de temps lors de l'analyse des données dans le contexte de la deuxième année de Master.

### 3. Description du dispositif

Afin de répondre à la problématique et d'explorer les deux hypothèses proposées, ce dispositif a pour but de visualiser l'évolution de la participation des élèves, et par là-même occasion de déterminer si leur engagement est influencé par le travail en groupe. Mon dispositif a été mis en place de novembre à janvier, soit sur une durée de trois mois avec une coupure de deux semaines lors des vacances de fin d'année.

Pour cela, deux de mes classes de 5<sup>ème</sup> ont été utilisées comme classe « test » et classe « témoin » afin de pouvoir comparer les différentes données recueillies pendant les activités

mises en place. Ces dernières ont principalement été des activités de réception, soit des compréhensions écrites (CE) et des compréhensions orales (CO). La collecte des données a été réalisée à travers une enquête par questionnaire et une observation non participante. Les questionnaires ont été distribués aux élèves des deux classes en novembre, au début du protocole (un questionnaire pré-test) (Annexe n°2). De plus, en fin de chaque activité, un questionnaire intitulé « Post-Activité » (Annexe n°3 et Annexe n°4) leur a été distribué afin d'avoir leur ressenti à chaud de ces activités respectives. J'aurais aimé distribuer un questionnaire et à la fin du protocole en janvier (un questionnaire post-test) afin d'avoir un ressenti à froid des élèves mais je n'ai pas eu le temps de le faire.

Comme mentionné auparavant, pendant chaque activité, les élèves ont été observés par trois personnes (ma tutrice établissement, mon collègue David VOBMANN et moi-même) grâce à une grille d'observation spécialement conçue pour ce dispositif à partir d'une grille déjà existante (Annexe n°5). La focalisation de l'observation a été le comportement des élèves car l'un des engagements des élèves qui peut être mesuré à travers l'observation est l'engagement comportemental, comme le montre Fredericks et al. (2005) à travers les caractéristiques qu'ils présentent dans leur article de 2005.

Il est important pour mon dispositif d'avoir ces deux types de données pour plusieurs raisons : les différents questionnaires pré-test et post activité me permettent d'avoir le ressenti et le positionnement des élèves sur la discipline de l'anglais et sur les différentes activités mises en place, de connaître la façon dont ils les ont vécues. Le questionnaire pré-test me permet d'avoir un premier positionnement des élèves par rapport au cours d'anglais et de voir s'ils s'engagent en cours de manière générale et plus précisément en anglais (afin de combattre certains biais comme leur rapport avec l'école et avec la matière d'anglais). Cela m'a permis de mieux cibler quels élèves observer grâce à la grille d'observation spécialement conçue pour.

Lors de chaque activité, la classe « test » a été mise en disposition autobus afin de dissuader les élèves d'échanger entre eux, mais aussi pour observer le comportement des élèves dans cette disposition lors des activités individuelles. De même, la classe « témoin » travaillait sur les mêmes activités que la classe « test » mais ces activités étaient adaptées à un travail en groupe et la disposition de cette classe était en îlots.

Les deux classes ont étudié les mêmes axes et les mêmes séquences au même moment. Cela veut dire que les élèves des deux classes ont eu les mêmes sujets pour les quatre activités de réception. La didactisation des documents supports a changé entre la classe « témoin » et la

classe « test » afin de correspondre à un travail individuel pour la classe « test » et à un travail individuel puis en groupe pour la classe « témoin ». Les deux premières activités étaient une CO et une CE lors d'une séquence intitulée « King Arthur » et les deux activités suivantes étaient une CO et une CE lors d'une séquence intitulée « Scary Stories ». Les quatre activités proposées à la classe « témoin » ont été adaptées pour être réalisées lors d'un travail en groupe, grâce aux rôles proposés par Connac (2017) dans son ouvrage (Connac, 2017, p.73).

Les activités destinées à un travail en groupe ont été accompagnées de fiches « rôles » (Annexe n°6), chacune expliquant le rôle respectif. Les rôles utilisés pour les activités en groupe sont les suivants : « secrétaire » (prend des notes sous forme de compte rendu pour la mise en commun), « référent du calme » (rappelle la nécessité de travailler dans le calme et le besoin de s'exprimer en chuchotant), « référent des consignes » (contacte le professeur si le groupe exprime le besoin et réexplique les consignes de la tâche à effectuer) et « référent logistique » (cherche les documents et rappelle le temps restant pour effectuer la tâche).

#### i. L'enquête par questionnaire

Le but principal de l'enquête par questionnaire est d'avoir le ressenti des élèves avant et pendant le dispositif. Le questionnaire permet un recueil de données sur leur positionnement et leur relation avec la discipline, mais aussi avec l'école en général. Il permet également de mesurer l'éventuelle évolution de ces facteurs, influant sur l'engagement affectif et cognitif : l'accent est mis sur l'une des dimensions de ce dernier qui est l'engagement situationnel cité par Kozanistis, et al. (2018). En effet, même si ces deux types d'engagements sont difficilement mesurables ou observables, ces questionnaires nous permettront d'avoir des premiers éléments à mettre en lien avec les différentes observations effectuées pendant les activités.

Tous les questionnaires utilisent l'échelle de Lickert et présentent quatre possibilités de réponse : « Pas du tout d'accord » ; « Plutôt pas d'accord » ; « Plutôt d'accord » ; « Vraiment d'accord ». Tous ces questionnaires sont basés sur le questionnaire intitulé [SEM]-MacArthur que nous pouvons retrouver dans l'article de Fredericks, et al. (2005), [SEM] signifiant « Student Engagement Measure » et MacArthur provenant du partenariat entre les trois chercheurs et MacArthur Network for Successful Pathways through Middle Childhood. Le modèle [SEM]-MacArthur m'offre une base de questions sur l'engagement des élèves au collège, j'ai ainsi repris quelques questions et l'ai modifié en ajoutant des items concernant le travail en groupe.

Le questionnaire pré-test (Annexe n°2) se base sur le modèle [SEM]-MacArthur en reprenant quelques questions générales sur l'engagement des élèves au collège, avec un ajout personnel d'une majorité de questions autour du cours d'anglais (notamment sur le travail en groupe ou le travail individuel). Ce questionnaire propose aussi une première question à choix multiples sur les raisons qui poussent les élèves à s'engager dans les différentes activités proposées en cours. Les élèves ont eu six possibilités de réponse concernant cette première question. Les deux questionnaires ont 12 items chacun.

Il est important de noter que beaucoup de facteurs ne pourront pas être mesurés : la situation familiale et le travail fourni à la maison sont par exemple autant de facteurs qui peuvent influencer l'engagement des élèves au collège.

Tous les questionnaires « Post-Activité » (Annexe n°3 et Annexe n°4) ont été également basés sur le modèle [SEM]-MacArthur mais se sont concentrés essentiellement sur le travail en groupe pour la classe « témoin » ou sur le travail individuel pour la classe « test ». Les questionnaires « Post-Activité » individuelle ont 10 items et les questionnaires « Post-Activité » en groupe ont 11 items.

Toutes les données collectées grâce aux questionnaires ont été regroupées dans un tableur afin de pouvoir être traitées, compilées et analysées dans le chapitre suivant: « Analyse des données ». Le tableur dispose de plusieurs pages (une par questionnaire) et les premières questions à choix multiple du questionnaire « pré-test » et du questionnaire « post-test » ont chacune une page dédiée.

## ii. L'observation non participante

La grille utilisée (Annexe n°6) est une version modifiée de la « grille d'observation de l'engagement des élèves dans leur apprentissage en classe » proposée par l'Académie d'Île de France. Au sein du dispositif que j'ai mis en place, j'ai choisi de ne conserver que la rubrique intitulée « Moments de mise en activité (2) » qui présente 11 items. Ce choix se justifie par le désir de se concentrer spécifiquement sur l'activité, mais également par manque de moyens humains. Cette grille permettra un regard plus objectif sur le comportement des élèves, qui sera mis en lien avec les questionnaires apportant, quant à eux, un regard plus subjectif.

Les observations faites grâce aux différentes grilles d'observation ont été compilées dans un document « Word » organisé par item et par activité du dispositif.

### a. La mise en œuvre

Le dispositif a commencé en novembre avec la classe « test ». Les élèves de cette classe ont été prévenus que nous allions tester de nouveaux types d'activités pendant plusieurs semaines. Dans un premier temps, j'ai mis la disposition de la classe en autobus, puis quand les élèves sont arrivés, je leur ai indiqué de rester par groupe d'îlot de quatre élèves et de former ensuite des binômes afin de s'asseoir par deux à chaque table (selon les principes du format autobus). Cependant, la transition d'îlot à autobus ne s'est pas faite sans peine : la question des points de participation s'est très vite montrée difficile, car les élèves avaient du mal à tenir compte de la participation de chaque membre de leur ancien îlot bonifié.

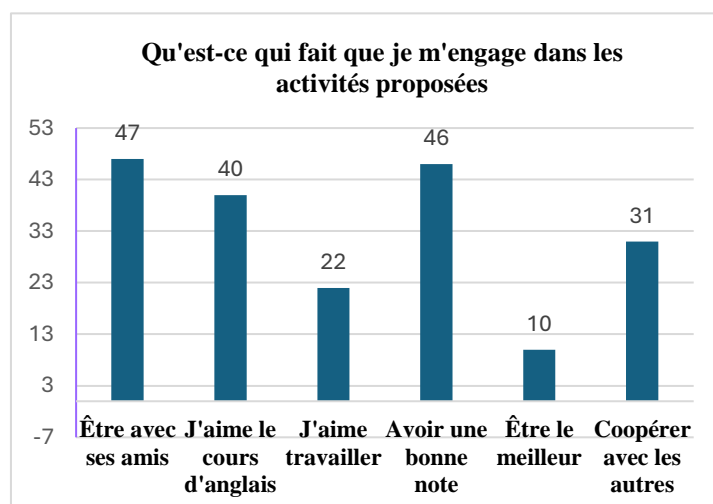
Lors de cette première séance, j'ai distribué le questionnaire « pré-test » suivi de la première activité de compréhension de l'oral. Au cours de l'activité, ma tutrice établissement et mon collègue m'ont accompagné dans l'observation des élèves grâce à nos grilles d'observation. En amont du cours, je leur ai indiqué quels groupes observer, notamment un groupe de trois élèves en difficulté et un groupe de quatre élèves de niveaux hétérogènes, car il nous était impossible d'observer l'entièreté des élèves. Une fois l'activité terminée, j'ai distribué le questionnaire « Post-Activité » que j'ai récupéré en fin d'heure de cours avec les questionnaires « pré-test » et les grilles d'observation.

Cette même séance a été répétée l'heure de cours suivante car la classe « témoin » a cours juste après la classe « test » dans l'emploi du temps. Lors de cette séance, les élèves sont restés en îlots. Cette première activité de compréhension de l'oral a été adaptée au travail en groupe. Dans un premier temps, rôles ont été distribués par îlot, puis l'élève ayant le rôle du « Référent logistique » est venu au bureau pour récupérer les documents supports. Pendant l'activité, les élèves ont été autorisés à échanger entre eux les notes qu'ils ont prises lors des différents visionnages de la CO. Dans un deuxième temps, les groupes ont eu un temps pour se concerter et décider de ce qu'ils allaient mettre dans leur compte rendu, rédigé par le « Secrétaire ». Dans un troisième temps, nous avons fait une mise en commun. De la même manière qu'avec la classe « test », mes collègues et moi avons observé différents groupes choisis en amont. En fin de séance, j'ai récupéré les différents questionnaires.

La dernière séance du dispositif a eu lieu en janvier, une semaine après la dernière activité test. Cette activité a été une deuxième CE réalisée individuellement par les élèves de la classe « test » et en groupe par les élèves de la classe « témoin ».

### Analyse des données :

Le questionnaire « pré-test » a été donné à la classe « test » et à la classe « témoin », ce qui fait un total de 53 élèves avec 3 absents; il comporte 12 items. Dans cette analyse, je vais décrire les items les plus pertinents. Le premier item est une question à choix multiples mettant en exergue les différentes raisons qui poussent les élèves à s'engager dans les activités proposées. Parmi les propositions, 47 élèves ont coché « Être avec mes amis », 46 ont coché « Avoir une bonne note » et 31 ont coché « Coopérer avec les autres ».



Le premier item concerne le rapport des élèves avec leur classe et s'ils se sentent bien avec leurs camarades. Pour cet item, 6 élèves sur 53 n'aiment pas ou pas beaucoup leur classe.

Le cinquième item se focalise sur la peur que l'élève peut ressentir vis à vis du regard de ses pairs ; sur les 53 élèves qui ont répondu, 22 parmi eux ont coché les rubriques « Vraiment d'accord » et « Plutôt d'accord ».

Le sixième item rejoint l'item 5 car je demande aux élèves s'ils sont rassurés de travailler avec d'autres élèves, donc d'être en îlot et de pouvoir échanger avec leurs camarades (indépendamment du type d'activité). 10 élèves ont répondu « Vraiment d'accord » et 32 élèves ont répondu « Plutôt d'accord ».

Un autre item intéressant de ce questionnaire est le huitième : il concerne la participation dans le but d'avoir une bonne note, car 50 élèves sur 53 ont coché « Vraiment d'accord » ou « Plutôt d'accord ».

Quand les élèves ont été interrogés sur leur forme sociale de travail de prédilection, 16 élèves préféreraient travailler seuls, 39 seraient enclins à travailler avec les autres (parmi lesquels 19 ont entouré l'option « Vraiment d'accord ») et 40 préfèrent travailler afin d'aider les autres (parmi lesquels seulement 11 ont choisi « Vraiment d'accord »).

Deux élèves n'ont pas répondu aux items 6 à 11 du questionnaire « pré-test ».

Les questionnaires « Post-Activité » sont regroupés pour une meilleure structuration : en effet, les quatre questionnaires « Post-Activité » dédiés au travail individuel contiennent tous les mêmes items. Ce principe s'applique également pour les trois questionnaires « Post-Activité » dédiés au travail en groupe.

Afin d'introduire mon propos, il convient de décrire les données concernant les activités effectuées de manière individuelle par les élèves, c'est-à-dire de la classe « test ». Au cours des quatre activités, un seul élève n'a pas réussi à mener à terme la deuxième compréhension orale.

Je vais commencer par décrire les données concernant les activités effectuées de manière individuelle par les élèves, donc de la classe « test ». Lors des quatre activités, un seul élève n'a pas réussi à mener au bout la deuxième activité de compréhension orale.

Premièrement, je vais m'intéresser à l'item 1 intitulé « J'ai pu mener l'activité au bout ? ». Le tableau ci-dessous montrent que les élèves sauf un ont réussi à finir toutes les activités malgré la disposition de la classe en format autobus.

Q1. J'ai pu mener l'activité au bout	CO1 Indiv	CE1 Indiv	CO2 Indiv	CE2 Indiv
Vraiment d'accord	8	10	9	10
Plutôt d'accord	19	11	16	13
Plutôt pas d'accord	1	3	1	3
Pas du tout d'accord	0	0	1	0
Absents	1	5	2	3

Figure 1 - Ce tableau compile les réponses de l'item 1 du questionnaire "Post-Activité" de la classe "test"

Ensuite, je vais m'intéresser à l'item 3 intitulé « Je préfère travailler seul ? ». Le tableau suivant présente les réponses des élèves à la fin de chaque activité de réception. Ce tableau indique que presque deux tiers des élèves ne préfèrent pas travailler seul pour chaque activité de réception.

Q3. Préfère travailler seul	CO1 Indiv	CE1 Indiv	CO2 Indiv	CE2 Indiv
Vraiment d'accord	2	2	2	1
Plutôt d'accord	6	4	5	6
Plutôt pas d'accord	12	8	11	12
Pas du tout d'accord	8	10	9	7
Absents	1	5	2	3

Figure 2 – Ce tableau compile les réponses de l'item 3 du questionnaire "Post-Activité" de la classe "test"



Dans un second temps, une partie des consignes des activités de la classe « test » portait sur la nécessité de travailler seul. De ce fait, je vais m'intéresser à l'item intitulé « J'ai aidé mon camarade quand il a eu besoin même si nous devons travailler seuls ? ». Le tableau suivant illustre le fait qu'11 élèves ou moins ont respecté ces consignes. Lors de la troisième activité, il y a eu un pic d'entraide avec 19 élèves sur 29 qui n'ont pas respecté ces consignes.

Q7. Aide son camarade	CO1 Indiv	CE1 Indiv	CO2 Indiv	CE2 Indiv
Vraiment d'accord	3	3	2	1
Plutôt d'accord	14	14	17	16
Plutôt pas d'accord	8	3	6	9
Pas du tout d'accord	3	4	2	1
Absents	1	5	2	2

Figure 1 – Ce tableau compile les réponses de l'item 7 du questionnaire "Post-Activité" de la classe "test"

Enfin, je vais m'intéresser à l'item intitulé « Travailler seul m'a permis d'être plus autonome ? ». Le tableau numéro trois montre que le nombre d'élèves qui se sont considérés comme étant autonomes baisse au fur et à mesure des activités de réception. Cependant, il y a un nombre important d'absents lors de la deuxième activité de réception.

Q10. Travailler seul m'a permis d'être plus autonome	CO1 Indiv	CE1 Indiv	CO2 Indiv	CE2 Indiv
Vraiment d'accord	2	4	1	4
Plutôt d'accord	21	12	15	11
Plutôt pas d'accord	6	6	10	9
Pas du tout d'accord	0	2	1	2
Absents	1	5	2	3

Figure 2 - Ce tableau compile les réponses de l'item 10 du questionnaire "Post-Activité" de la classe "test"

À présent, je vais me concentrer sur les questionnaires « Post-Activité » de la classe « témoin ». Cette dernière a réalisé les mêmes activités de réception, mais sous forme de travail en groupe. À l'opposé de la classe « test » disposée en autobus pour chaque séance avec une activité de mon dispositif, la classe « témoin » est restée en îlots. De plus, contrairement à la classe « test » qui a 29 élèves mais plus d'absents, la classe « témoin » est composée de 27 élèves avec très peu d'absents.

Je vais traiter dans un premier temps l'item 4 : « Je préfère travailler seul car je travaille mieux et plus vite ». Le tableau ci-dessous présente une très légère tendance décroissante des élèves qui préfèrent travailler seuls. Ce tableau peut être mis en lien avec le tableau « Figure 1 » qui montre une stabilité dans le nombre d'élèves de la classe « test » qui préfèrent travailler seuls. Le graphique « Figure 6 » illustre cette différence entre les deux classe.

Q4. Travailler seul	CO1 Groupe	CE1 Groupe	CO2 Groupe	CE2 Groupe
Vraiment d'accord	3	3	2	2
Plutôt d'accord	2	1	2	0
Plutôt pas d'accord	7	8	6	7
Pas du tout d'accord	14	14	17	16
Absents	1	1	0	2

Figure 4 - Ce tableau compile les réponses de l'item 4 du questionnaire "Post-Activité" de la classe "témoin"

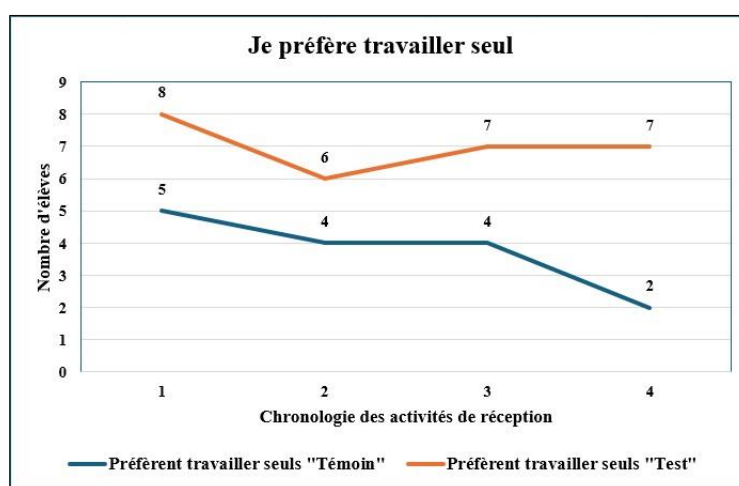


Figure 3 - Ce graphique illustre les élèves qui ont entouré "Vraiment d'accord" et "Plutôt d'accord" dans leurs questionnaires respectifs pour l'item "Je préfère travailler seul"

Comme les activités de la classe « témoin » ont été adaptées pour être réalisées en groupe, j'ai bien spécifié aux élèves que le but de chaque activité n'était pas seulement de réaliser la tâche mais de réaliser la tâche « ensemble ». Afin d'encourager la coopération, chaque membre de l'îlot a reçu un rôle spécifique. Ces rôles ont rendu chaque élève dépendant des autres membres de l'îlot. L'item « Mon rôle a permis le bon fonctionnement du groupe » a

Q8. Mon rôle permet le bon fonctionnement du groupe	CO1 Groupe	CE1 Groupe	CO2 Groupe	CE2 Groupe
Vraiment d'accord	5	13	11	13
Plutôt d'accord	13	10	12	11
Plutôt pas d'accord	7	2	2	1
Pas du tout d'accord	1	1	2	0
Absents	1	1	0	2

Figure 5 - Ce tableau compile toutes les réponses de l'item 8 des différents questionnaires

servi comme jauge pour moi : en effet, en fonction du ressenti des élèves, les rôles allaient être amenés à être modifiés. Dans le tableau suivant, on constate que 8 élèves qui n'étaient pas convaincus de l'utilité de leur rôle pendant la première activité : il convient de souligner que ce sont les élèves eux-mêmes qui ont choisi leur rôle dans cette première phase. À partir de la deuxième activité, j'ai distribué les rôles « aléatoirement » de telle façon que chaque élève ait eu chaque rôle sur les 4 activités.

L'item « J'ai pu aider mes camarades quand ils avaient besoin » et l'item « Travailler en groupe m'a permis de demander de l'aide à mes amis ? » ont eu pour but de mesurer le degré de coopération entre les élèves, de leur propre point de vue. Les deux tableaux ci-dessous montrent une légère augmentation du degré de coopération entre les élèves, dans leur propre perception.

Q7. J'ai pu aider mes camarades quand ils avaient besoin	CO1 Groupe	CE1 Groupe	CO2 Groupe	CE2 Groupe
Vraiment d'accord	7	9	9	10
Plutôt d'accord	16	14	13	12
Plutôt pas d'accord	2	2	4	3
Pas du tout d'accord	1	1	1	0
Absents	1	1	0	2

Figure 8 - Ce tableau compile toutes les réponses de l'item 7 des différents questionnaires

Q.10 Travailler en groupe m'a permis de demander de l'aide à mes amis.	CO1 Groupe	CE1 Groupe	CO2 Groupe	CE2 Groupe
Vraiment d'accord	6	7	6	8
Plutôt d'accord	11	12	14	12
Plutôt pas d'accord	6	3	4	1
Pas du tout d'accord	3	4	3	4
Absents	1	1	0	2

Figure 9 - Ce tableau compile toutes les réponses de l'item 10 des différents questionnaires

Enfin, l'item « J'ai pu réaliser cette activité grâce à l'aide de mes camarades » a permis de mesurer à quel degré les élèves ont réussi l'activité grâce à la coopération dans leur îlots respectifs. Le tableau « Figure 10 » affiche une légère baisse de réussite de l'activité grâce à la coopération dans le groupe, cependant le pourcentage d'élèves qui considèrent qu'ils ont réussi l'activité grâce au fait de travailler en groupe est 6 fois plus important que le contraire.

Q6. J'ai pu réaliser cette activité grâce à l'aide de mes camarades	CO1 Groupe	CE1 Groupe	CO2 Groupe	CE2 Groupe
Vraiment d'accord	9	13	11	10
Plutôt d'accord	14	9	12	12
Plutôt pas d'accord	2	4	4	3
Pas du tout d'accord	1	0	0	0
Absents	1	1	0	2

Figure 10 - Ce tableau compile toutes les réponses de l'item 6 des différents questionnaires

Dans cette dernière partie de l'analyse des données, je vais me concentrer sur les différentes grilles d'observation et les observations réalisées par ma tutrice, mon collègue et moi-même, tout au long du dispositif. Lors de chaque activité, nous avons pu observer environ

8 élèves par classe « test » et par classe « témoin », chaque grille ayant servi pour observer entre 2 et 4 élèves.

Dans un premier temps, il convient de présenter les différentes observations faites lors des quatre activités de la classe « test », puis celles des activités de la classe « témoin ».

Lors des différentes activités, j'ai voulu focaliser les observations sur des élèves présentant des difficultés, mais aussi sur des élèves considérés comme scolaires ou performants. Dans la disposition autobus, il est intéressant de noter la présence d'élèves seuls à une table. Pendant les quatre activités, plusieurs élèves considérés comme étant en difficulté au niveau du cours d'anglais se sont malgré eux trouvés seuls, ou se sont mis ensemble. Dans la rubrique « Sont impliqués activement dans les activités », il y a des observations comme : « prend peu de notes », « calme », « regarde par la fenêtre », « dessine ». Le mot « passif » a été écrit à 7 reprises concernant plusieurs élèves, notamment pour les activités de réception orales. Cependant, la case « Oui » a été cochée pour 3 élèves en difficulté dans les rubriques « Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées », « Demandent de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin » et « Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles » pour les deux activités écrites. Deux élèves en difficulté m'ont demandé de l'aide quand ils en éprouvaient le besoin. De plus, des élèves étant assis à côté de camarades avec un bon niveau leur « demandaient de l'aide » spontanément.

Concernant les élèves plutôt scolaires ou les élèves avec un bon niveau, j'ai pu remarquer des observations comme « essaie de participer mais peu interrogé », « des frustrations car peu interrogé », « a fini en amont », « aide son voisin de table ». Le mot « concentré sur la tâche » est apparu 2 fois. Les personnes qui ont observé les élèves « performants » en anglais ont pu cocher plus de la moitié des cases « Oui » pour les différentes rubriques de la grille d'observation. En effet, sur les 11 rubriques, au moins 7 rubriques étaient cochées « Oui » pour ces élèves. Cependant, quelques rubriques ont été difficiles à observer, telles que « Emettent des suggestions, des propositions sur les activités » et « Partagent avec leurs pairs leurs appréciations et leur intérêt pour les activités ».

Les grilles des activités trois et quatre de la classe « test » présentent la majorité des observations comme : « il demande de l'aide », « il regarde ce que son voisin fait », « [x] se retourne pour redemander les consignes ». Les élèves passifs en amont du dispositif, et pour lesquels j'ai explicitement demandé une emphase lors des observations, sont restés passifs durant ce dernier.

Dans un second temps, je vais me concentrer sur les grilles d'observations complétées concernant la classe « témoin ». Les deux termes particulièrement redondants au sein de ces grilles sont le verbe « discuter » et le nom « bavardages ». Le verbe « discuter » est apparu environ 2 à 3 fois par grille d'observation. Lors de la première activité, trois groupes sur sept étaient formés d'élèves avec des niveaux plutôt faibles. Les observations pour ces trois groupes étaient négatives, comme « bavardage », « il travaille seul », « n'ont pas écouté les consignes », « n'ont pas compris les consignes », cependant dans la rubrique « Demandent de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin », les observateurs ont coché la case « Oui » pour les trois groupes. Ces groupes ont été modifiés par la suite.

A l'inverse, tout au long du dispositif, les grilles des groupes hétérogènes ont les cases « Oui » cochées pour la majorité des rubriques, plus particulièrement « Suivent les instructions relatives aux activités demandées », « Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux » et « Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles ». J'ai pu relever, sur les différentes grilles, des observations telles que « le groupe se pose des questions entre eux », « le groupe sollicite beaucoup Andrei pour vérifier leurs réponses », « les rôles de chacun sont respectés » et « le groupe débat ». En revanche, j'ai pu constater un niveau sonore élevé et j'ai éprouvé beaucoup de difficulté à faire redescendre ce bruit. Des observations reflètent ce sentiment : « les élèves parlent fort », « des rires », « le groupe ne travaille pas et parle d'autre chose » et « des élèves de groupes différents discutent ».

Un point intéressant à souligner est un élève perturbateur qui était dans un îlot avec des élèves en difficulté en début de dispositif. Cet élève est resté passif vis-à-vis des tâches à effectuer lors des deux premières activités, puis il a été placé dans un groupe hétérogène. Lors des activités trois et quatre, il a pris part aux échanges et il a travaillé avec ses camarades. J'ai pu constater une participation active de l'élève, notamment lorsqu'il était aidé et encouragé par ses pairs. De plus, j'ai pu entendre des phrases telles que « vas-y lève la main, on a la bonne réponse » ou « bien joué » de la part de ses camarades.

## **Discussions :**

### 1. Discussions de résultats :

Comme expliqué dans le protocole, les classes de ma tutrice établissement étaient disposées en îlots bonifiés avant la mise en place du dispositif ; je me suis donc tourné vers le format autobus pour la classe « test » afin d'orienter les élèves vers un travail individuel et de voir, par là même, si leur engagement allait diminuer lors des activités de réception.

Il est important de noter que le système des îlots bonifiés que ma tutrice établissement a mis en place suit celui proposé par Marie Rivoire (2012) dans la revue de la littérature, notamment au sein de la partie consacrée aux facteurs favorisant l'engagement des élèves. Le premier graphique intitulé « Qu'est-ce qui fait que je m'engage dans les activités proposées » illustre ce propos car la grande majorité des élèves (46 sur 53) participe afin d'obtenir une bonne note, et 31 élèves sur 53 s'engagent dans le cours d'anglais dans le but de coopérer avec les personnes de leur îlot. Ces résultats montrent l'effet amplificateur de la participation des élèves grâce aux îlots bonifiés.

Dans l'analyse des données, la « Figure 1 » montre que les deux tiers des élèves de la classe « test » préfèrent travailler en groupe, ou du moins en îlot. Ce n'est, en réalité, pas le fait d'effectuer une tâche de manière individuelle qui leur ont posé souci : en effet, ils ont réussi à effectuer toutes les activités. Le fait de ne plus pouvoir échanger entre eux a été leur problème principal. Cela peut être appuyé avec la « Figure 3 » qui montre que la moitié de la classe a eu recours à une forme informelle de coopération que Connac (2017) présente dans son ouvrage de 2017 : l'aide. Ces résultats convergent avec les apports théoriques : cette forme informelle de coopération est également soulignée par les observations présentées dans l'analyse (certains élèves en difficulté ont demandé de l'aide à leurs camarades). Cela peut être dû au fait que les élèves travaillaient en îlots auparavant.

Cependant, au moins 3 élèves avec un faible niveau d'anglais se sont trouvés en difficulté lors des différentes activités de réception, comme l'ont mis en avant les grilles d'observation. Ces grilles supposent que leur engagement comportemental a été impacté pendant ces activités, car ils étaient considérés « passifs » au cours des séances. En effet, cette passivité s'oppose aux caractéristiques de l'engagement comportemental soulignées par Fredericks et al. (2005) dans la revue de la littérature.

Ces résultats peuvent être comparés aux résultats de la classe « témoin » qui est restée sur une disposition en îlots pour effectuer les différentes activités. Comme explicité dans le protocole, les mêmes activités ont été adaptées pour être réalisées en groupe. Connac (2017) propose un système de rôles pour ces travaux, afin de rester dans un climat de coopération et non pas de collaboration, mais aussi pour s'assurer de l'aspect formel de ce type de coopération (mis en place par l'enseignant). De plus, l'attribution de ces rôles au sein de chaque îlot soutient la coopération définie par Jean-François Marcel dans la revue de la littérature, à travers l'interdépendance des élèves.

Cette dépendance est notamment bénéfique aux élèves dans les groupes hétérogènes, comme le montrent les résultats des questionnaires et des grilles d'observation dans lesquels il est explicité que les groupes hétérogènes étaient plus engagés dans l'activité. Les résultats des questionnaires et les grilles d'observation montrent que le travail en groupe n'a pas été efficace dans les îlots constitués uniquement d'élèves en difficulté. Cela converge avec la mise en garde de Connac (2017) par rapport à « l'effet Duru ».

Permettre aux élèves de travailler au sein de groupes hétérogènes permet à ceux en difficulté d'avancer et de progresser : ils s'engagent dans les activités et participent à l'oral, comme le montre l'élève passé d'un groupe constitué d'élèves en difficulté à un groupe avec des niveaux différents (d'après ses réponses aux questionnaires d'une part et mes observations d'autre part). Ces résultats sont encourageants, car les élèves qui ne participaient pas à l'oral avant l'ont fait pendant ces activités : cela peut indiquer une augmentation de leur composante comportementale au niveau de l'engagement.

L'une des questions qui peut se poser est leur progression en anglais. Le système des rôles pousse les élèves à coopérer, certes, mais cela ne prouve en rien que les élèves en difficulté s'améliorent dans leur pratique de la langue.

Le système des rôles et du travail en groupe de mon dispositif s'est heurté aux îlots constitués d'élèves qui s'entendent bien mais qui, par conséquent, ne travaillent pas. Il s'est également heurté aux groupes constitués uniquement d'élèves en difficulté. Afin de remédier à cela, j'envisagerai de prévoir les groupes en amont pour permettre à tous les élèves de bénéficier d'un travail en groupe équilibré. De plus, pour qu'un tel dispositif fonctionne, les élèves doivent s'habituer à l'organisation de celui-ci. De longues périodes temporelles entre les travaux en groupe m'ont obligé expliquer les consignes et le fonctionnement de cette forme sociale de travail à chaque nouvelle séance comportant ces derniers.

La mise en place d'une disposition en autobus a créé beaucoup de frustrations chez les élèves de la classe « test ». La courte durée de mon dispositif ne permet pas de prouver l'efficacité de cette organisation qui n'a eu qu'un seul objectif : dissuader les élèves d'échanger entre eux. Les observations et les résultats des questionnaires montrent que si un type de coopération formel n'a pas été mis en place, une partie des élèves est passée par de la coopération informelle.

## 2. Retour sur la problématique :

Ces résultats montrent que le travail en groupe influe sur l'engagement des élèves quand il est rigoureusement mis en place. En effet, le fait que les élèves en difficulté de la classe « test » soit complètement passifs pendant ces activités mais que ce même profil d'élèves continue de participer dans la classe « témoin » permet de confirmer la première hypothèse. Ces élèves, encouragés et rassurés par leurs pairs au sein du groupe, étaient plus engagés dans les activités.

Cependant, la mise en place du travail en groupe ne confirme pas le fait que les élèves ne disposant pas de ce type de coopération ne travaillent pas ensemble. La moitié des élèves de la classe « test » se sont aidés malgré l'interdiction formelle de travailler à plusieurs et de s'entraider. En effet, le travail en groupe facilite les échanges, mais une grande majorité des élèves est restée engagée dans les activités : malgré les difficultés, ils ont tous réussi à les terminer. Ces résultats tendent à invalider la seconde hypothèse.

Ces résultats et ces deux hypothèses me permettent de répondre à ma question de recherche, car le travail en groupe favorise l'engagement des élèves à plusieurs niveaux. En effet, il permet aux élèves avec un bon niveau d'anglais de confronter leurs idées avec d'autres élèves ; mais il permet aussi aux élèves en difficulté de progresser, ne serait-ce qu'à travers la compréhension des supports, rendue possible par ces échanges. En effet, le travail en groupe mis en place dans mon dispositif, même si de courte durée, a permis de redonner de l'assurance orale à quelques élèves qui ne participaient spontanément que très peu, voire absolument pas.

## 3. Limites et biais :

Bien que mon dispositif ait pu produire des résultats, j'ai constaté plusieurs limites et biais dans la mise en place et à certains égards, sur leur pertinence.

Concernant la mise en œuvre, il faudrait davantage d'observateurs afin que ce dispositif soit efficace: cela permettrait d'observer l'entièreté de la classe pour compiler ces observations



par la suite. Cela m'aurait permis de tirer des conclusions et de créer des liens plus forts et plus pertinents. Dans l'état actuel de mon dispositif, j'ai dû choisir quels élèves observer afin d'avoir un suivi particulier sur une durée de séance entière. De plus, pour seulement deux observateurs, la grille présente un nombre trop conséquent d'items variés : la disposition des élèves dans la salle, les chuchotements, le nombre d'élèves par classe, etc. Tous ces facteurs ajoutent une charge importante de subjectivité pour une observation à visée objective, ajoutant ainsi un biais supplémentaire.

Le traitement des données d'observation m'a questionné quant au comportement de certains élèves, qui a complètement changé au cours d'une seule et même activité. Ce phénomène pourrait suggérer que ces élèves, soucieux de se savoir observés, modulaient leur engagement affectif et comportemental. Cela peut éventuellement s'expliquer par un sentiment de discrimination au regard des élèves non observés, mais produire de ce fait des résultats très indésirables.

Une autre limite rencontrée lors de la mise en place de mon dispositif a été constatée au début du mois de décembre, lorsque ma tutrice établissement est tombée malade. Malheureusement, son état de santé l'a empêchée de faire cours pendant trois semaines avant les vacances de décembre, ce qui m'a demandé de mettre en pause mon dispositif. Avec les vacances de décembre, ce dernier a cumulé cinq semaines de retard : les élèves ont donc eu une « pause » de cinq semaines entre la deuxième et la troisième activité de réception. Cette période ne m'a pas permis de collecter toutes les données prévues, mais a également pu créer une rupture entre les élèves et les objectifs recherchés au sein du dispositif (à savoir la mesure de l'évolution dans l'engagement des élèves, spécifiquement avec ce système d'activités de réception).

Le biais le plus conséquent que j'ai pu rencontrer dans ma démarche est la disposition initiale de la salle en « îlots bonifiés », et ce pour les deux classes, en amont de mon dispositif. En effet, les élèves étaient déjà habitués à participer plusieurs fois par cours, et de gagner via ces prises de parole des points de participation. Cet élément m'a demandé de modifier une partie conséquente de mon dispositif. Plusieurs élèves de la classe « test » ont exprimé leur mécontentement de manière orale mais aussi comportementale concernant la disposition en autobus lors des activités de réception : ces émotions se sont traduites à partir de la deuxième activité (le reste de la semaine, la disposition de la classe était en îlots bonifiés). Cela peut suggérer qu'une partie des élèves a modifié son comportement pendant les activités de

réception, rendant potentiellement les observations réalisées peu fiables. De plus, le même raisonnement peut être appliqué aux questionnaires réalisés en fin d'activité.

### **Conclusion**

La rédaction de ce mémoire m'a permis d'améliorer mes pratiques enseignantes et d'accroître mon intérêt pour la littérature scientifique des domaines de l'éducation et de la psychologie de l'élève. Ce travail m'a permis de grandir et de consolider mes connaissances en termes de pédagogie et de savoirs sur l'enfant, mais il m'a surtout permis de les mettre en œuvre et d'en dégager des avantages pour les élèves. Avant ce travail de recherche, je confondais collaboration et coopération et pensais qu'il suffisait d'une disposition en îlots pour que les élèves en difficulté puissent progresser autant que le reste du groupe classe. Le fait de devoir effectuer des recherches, de préparer des activités et des systèmes spécifiques pour la mise en place du travail en groupe et de les vivre personnellement m'a permis d'acquérir des connaissances, des compétences et des outils que je pourrai investir sereinement dans ma future pratique pédagogique.

Le mémoire m'a permis de réaliser l'existence d'une symbiose entre les chercheurs et les enseignants. Les enseignants ont besoin d'améliorer leurs pratiques en s'appuyant sur des apports scientifiques. À l'inverse, les chercheurs ont besoin des enseignants afin de tester les données de leurs recherches et les différents dispositifs qu'ils souhaitent mettre en place, mais aussi pour recueillir leurs témoignages.

Ce travail m'a également donné l'envie de tester d'autres formes de coopération (comme par exemple le tutorat) et de trouver des outils pour inciter les élèves à s'entraider. Les effets sur les élèves d'un tel dispositif ont été visibles durant les activités, mais je suis convaincu qu'une alternance mesurée entre différentes formes de pédagogies permettra aux élèves de progresser et de s'épanouir davantage.

Durant les prochaines années, j'aimerais continuer ce travail et le consolider, notamment à travers l'utilisation des TICs (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Cet approfondissement a pour visée de permettre une meilleure adaptation et différenciation, notamment pour les élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques. J'ai récemment découvert le logiciel « Edpuzzle » qui permet de créer des cours vidéo interactifs. Je vois en ce logiciel un atout important, particulièrement au

niveau des activités de réception orale : il permet en effet de sectionner facilement des supports vidéo ou sonores, d'insérer des questions ou des explications, et permet également une manipulation plus facile pour les élèves. En effet, la compréhension de l'oral reste une activité très difficile voire décourageante pour les élèves en difficulté. Le fait de permettre de multiples écoutes ou de donner des indices à ces élèves me semble être une piste viable et encourageante.

### **Bibliographie :**

CONNAC, S. (2017), *La coopération entre élèves*, Canopé Editions.

CONNAC, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6<sup>e</sup>. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 51(4), 11-42.  
<https://doi.org/10.3917/lse.514.0011> consulté le 27/05/2023

CONNAC, S. (2021), *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*, ESF Sciences Humaines.

DEHAENE, S. (2018), *Apprendre ! Les talents du cerveau, les défis des machines*, Odile Jacob.

FREDERICKS, J. A. ; BLUMENFELD, P. ; PARIS, A. (2005). School Engagement. *What Do Children Need to Flourish ? , Conceptualizing and Measuring Indications of Positive Development*. Springer Science+Business Media.

KOZANISTIS, A. ; LEDUC, D. ; LEPAGE, I. (2018). L'engagement cognitif au collégial : une analyse exploratoire des liens entre ses dimensions. *Pédagogie collégiale, Volume 31, numéro 4*. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37797> consulté le 16/05/2023

RIVOIRE, M. (2012), *Travailler en îlots bonifiés : pour la réussite de tous*, Génération 5.

Ouvrages présents et cités dans la vidéo de Sylvain CONNAC cités dans le mémoire :

MARCEL, J-F. et al. (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*, DE BOECK SUP.

SUMPUATH, M ; FOURCADE, F. (2013), *Oser la pédagogie coopérative complexe : De l'école à l'université de Fourcade*. François, Chronique Sociale.

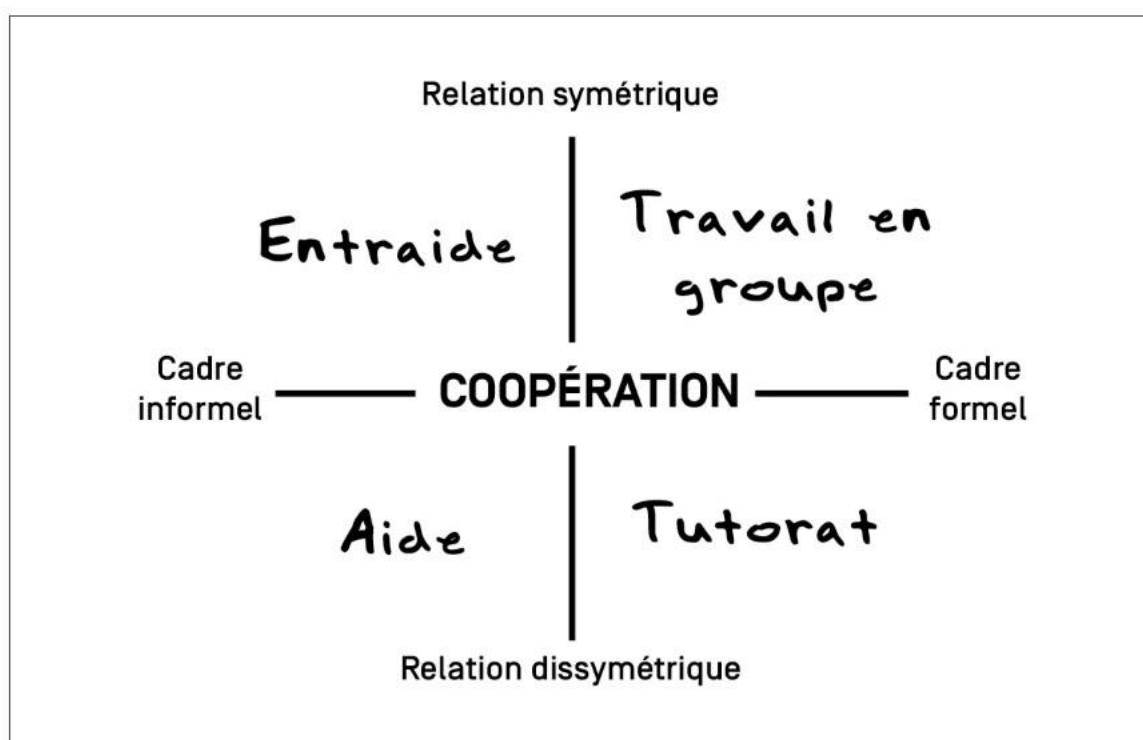
### Webographie :

Sylvain CONNAC (2021, 21 février 2021), – *Coopération vs collaboration Sylvain Connac Académie de Montpellier 2021* [Vidéo]. YouTube. -

<https://www.youtube.com/watch?v=etlMaJWaG4> – consulté le 04/10/2023

### Annexes :

Annexe n°1 :



Annexe n°2 :

## Questionnaire sur le cours d'anglais

Nom et prénom :

Classe :

**Introduction** : ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une recherche effectuée sur le cours anglais, le traitement de données sera anonymisé, c'est pour cela qu'il est important de répondre sérieusement.

### Qu'est-ce qui fait que je m'engage dans les activités qui sont proposées (engager = participer à l'activité) ?

Choisissez toutes les propositions qui vous correspondent :

- Être avec mes amis
- J'aime le cours d'anglais
- J'aime travailler
- Avoir une bonne note
- Être le meilleur/être la meilleure
- Coopérer avec les autres

### Question 1 : Ma classe est un lieu plaisant dans lequel j'aime être ?

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

### Question 2 : J'aime participer en cours de langue ?

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

### Question 3 : J'aime participer dans tous les cours ?

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

### Question 4 : Je fais mes devoirs ?

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

### Question 5 : J'ai peur du regard des autres ?

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

**Question 6 : Je suis rassuré.e de travailler avec les autres ?**

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

**Question 7 : J'ai besoin de la validation de mes camarades avant de prendre la parole en cours ?**

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

**Question 8 : Je participe car je veux avoir des bonnes notes ?**

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

**Question 9 : Je préfère travailler seul ?**

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

**Question 10 : Je préfère travailler avec les autres ?**

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

**Question 11 : Je préfère travailler afin d'aider les autres ?**

• Pas du tout d'accord    • Plutôt pas d'accord    • Plutôt d'accord    • Vraiment d'accord

## **Questionnaire post activité – Travailler en individuel**

### **Question 1 : J'ai pu mener l'activité au bout ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

### **Question 2 : J'ai pu travailler dans de bonnes conditions ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

### **Question 3 : Je préfère travailler seul ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

### **Question 4 : J'ai pu me concentrer sur l'activité ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

### **Question 5 : L'activité a été trop dure ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

### **Question 6 : J'ai pu réaliser cette activité tout seul ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

### **Question 7 : J'ai aidé mes camarades quand il avait besoin même**

### **si nous devons travailler seuls ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

### **Question 8 : Travailler seul m'a aidé à mieux comprendre les notions ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

### **Question 9 : Travailler seul ne m'a pas empêché de demander de l'aide ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

### **Question 10 : Travailler seul m'a permis d'être plus autonome ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

## **Questionnaire post activité – Le travail en groupe**

Mon rôle pendant l'activité :

**Question 1 : J'ai pu mener l'activité à bien ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

**Question 2 : Le silence dans la classe m'a permis de réaliser l'activité ? / J'ai pu travailler dans de bonnes conditions ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

**Question 3 : Je savais ce que je devais faire/Les consignes étaient claires ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

**Question 4 : J'ai pu me concentrer sur l'activité ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

**Question 5 : L'activité a été trop dure ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

**Question 6 : J'ai pu réaliser cette activité grâce à l'aide de mes camarades ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

**Question 7 : J'ai pu aider mes camarades quand ils avaient besoin ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

**Question 8 : Mon rôle a permis le bon fonctionnement du groupe ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

**Question 9 : Travailler avec d'autres élèves m'a aidé à mieux comprendre les notions ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

**Question 10 : Travailler avec d'autres élèves m'a permis de demander de l'aide à mes amis ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord

**Question 11 : Travailler avec d'autres élèves m'a permis d'être plus autonome ?**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Vraiment d'accord



## Annexe 5 :

Grille d'observation de l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves en classe						
Ilot/Groupe d'élèves:						Nombre d'élèves observés:
	Horaires	Comportement observable (collectif)	Oui	Non	Non observable	Remarques
Durant la classe		Moments de mise en activité (2)				
		1 Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées				
		2 Suivent les instructions relatives aux activités demandées				
		3 Sont impliqués activement dans les activités				
		4 Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)				
		5 Posent des questions sur les activités/consignes et au delà				
		6 Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux				
		7 Emettent des suggestions, des propositions sur les activités				
		8 Partagent avec leurs pairs leurs appréciations et leur intérêt pour les activités				
		9 Demandent de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin				
		10 Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles				
		11 Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin de des activités				

Annexe 6 :

### Travail en Groupe - Secrétaire

Pour ce travail en groupe, tu as le rôle du **secrétaire**. Ta mission est la suivante :

- Tu notes les réponses sur votre fiche de compréhension écrite en suivant la méthodologie

### Travail en Groupe - Référent du calme

Pour ce travail en groupe, tu as le rôle du **référent du calme**. Ta mission est la suivante :

- Tu rappelles la nécessité du calme et le besoin de s'exprimer en chuchotant

### Travail en Groupe - Référent de la consigne

Pour ce travail en groupe, tu as le rôle du **référent de la consigne**. Ta mission est la suivante :

- Tu es le seul/la seule qui peut contacter le professeur pour des explications supplémentaire ou si ton groupe à des questions

### Travail en Groupe - Référent logistique

Pour ce travail en groupe, tu as le rôle du **référent logistique**. Ta mission est la suivante :

- Tu cherches le matériel pour réaliser l'activité au bureau du professeur et tu es le seul/la seule à pouvoir demander combien de temps il reste pour effectuer l'activité