

Année universitaire 2018-2019

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention second degré

Parcours : anglais

**De l'éducation nouvelle à la
démarche actionnelle :
Un siècle de pratiques enfin
mobilisées en cours de langue
vivante ?**

Présenté par Jocelyne SERVEAU

Mémoire encadré par Céline ROUSSEL

Table des matières

Introduction	1
Partie 1	1
1.1 Une brève histoire de l'éducation nouvelle	1
1.2 Les origines	2
1.3 Les pionniers de l'éducation nouvelle	6
1.4 L'influence de la psychologie	12
Partie 2	15
2.1 Problématique	15
2.2 Méthode	15
2.2.1 Participants	15
2.2.2 Matériel et Procédure	17
2.2.3 Analyse des résultats	19
Partie 3 : Discussion	24
Conclusion	29
Bibliographie	31
Annexes	

Introduction

La didactique des langues vivantes a beaucoup évolué au cours du vingtième siècle pour aboutir au cours des dernières années à sa version contemporaine bien ancrée dans la mise en action des apprenants. Sa conception actuelle est cependant le fruit de décennies de développements et de grands débats dans la pédagogie des langues vivantes comme, plus largement, dans la société.

Comment l'apprenant est-il passé d'un docile et passif « récepteur » à un acteur mobilisé et engagé dans son apprentissage ? Comment l'enseignant est-il passé d'un détenteur d'autorité et un dispensaire de savoir à un « facilitateur d'apprentissage » (Rogers 1951) ? Comment l'institution a-t-elle évolué pour intégrer les avancées didactiques ? Les réponses à ces questions sont vastes et bien trop ambitieuses pour être traitées en détail ici. Nous allons toutefois examiner l'évolution de la pensée éducative au cours du vingtième siècle pour voir comment différentes approches et méthodes qui visent à mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage sont passées de la marginalité pour arriver au terme d'un siècle au cœur de la didactique des langues vivantes.

Dans la première partie, nous ferons une brève histoire des grands penseurs et praticiens de l'éducation nouvelle et des grands philosophes ayant aidé à impulser l'innovation éducative de ce mouvement. Nous verrons quelques-unes des approches et pratiques prônées par différents acteurs du mouvement de l'éducation nouvelle, ainsi que les grands courants qui ont traversé la didactique des langues au vingtième siècle.

Dans la deuxième partie nous testerons l'hypothèse selon laquelle les élèves en classe de langue vivante sont plus investis et intéressés lorsqu'ils sont engagés dans une démarche actionnelle. Nous verrons comment certains outils inspirés par les pionniers de l'éducation nouvelle ont pu être conceptualisés et testés en cours de langue vivante.

Enfin la troisième partie sera consacrée à l'interprétation des résultats de la mise en pratique d'outils pédagogiques d'inspiration actionnelle. Qu'en est-il du ressenti des élèves à la suite de l'expérimentation de certaines approches ?

Partie 1

1.1 Une brève histoire de l'éducation nouvelle

Commençons d'abord par définir ce que nous entendons ici par « éducation nouvelle ». Il serait bien trop pratique de pouvoir donner une définition unie et claire, mais nous pouvons déjà dire qu'il s'agit d'un mouvement multiforme et international où « voisinent théories philosophiques, pratiques novatrices, idéaux politiques, et où abondent les conflits » (Savoye 2004). C'est un mouvement né au tournant du vingtième siècle, toujours vivant, qui aspire à centrer l'éducation sur l'apprenant, à encourager son autonomie et sa responsabilité, et qui prône la pratique de méthodes actives (Wagnon 2007).

Comme nous verrons ultérieurement, les composants du mouvement de l'éducation nouvelle viennent d'horizons divers : de militants anarchistes à des médecins de renom, de psychologues stars à de « simples » enseignants. Ils ne s'accordent pas forcément sur la façon ni les outils nécessaires pour révolutionner l'éducation, mais tous défendent la mise en action des élèves, ainsi qu'une approche globale de la personne qui cherche à faire de l'apprenant un acteur engagé ayant l'esprit d'exploration et une capacité à coopérer. En somme, les théoriciens et praticiens de l'éducation nouvelle prônent une approche globale de l'éducation qui passe par différents domaines d'apprentissage : intellectuels, mais aussi artistiques, physiques, manuels pour aboutir à former des acteurs réfléchis de la vie sociale. Les pédagogues de l'éducation nouvelle explorent de nouveaux modèles éducatifs dans lesquels « l'enfant n'est pas un être à dresser mais à épanouir. Ils prônent une pédagogie active respectant ses intérêts, ses besoins et sa liberté » (Fournier 2018, p.58).

1.2 Les origines

Si nous cherchons les origines des idées derrière le mouvement de l'éducation nouvelle, nous ne pouvons pas faire l'impasse sur le changement, entre autres, du statut de l'enfant et de l'enfance qui a eu lieu lors du siècle des Lumières (1715-1815) voire même avant. Le dix-huitième siècle vit en effet des grands penseurs élever la raison et la réflexion critique comme des piliers de la pensée moderne, mais ce fut aussi la période durant laquelle les enfants commencèrent à être vus non plus comme des adultes miniatures, mais bien des êtres à part entière. Philippe Ariès explique dans son ouvrage séminal que, « Au Moyen Age, au début des Temps Modernes, longtemps encore dans les classes populaires, les enfants étaient confondus avec les adultes, dès qu'on les estimait capables de se passer de l'aide des mères ou des nourrices, peu d'années après un tardif sevrage, à partir de sept ans environ. Dès ce moment, ils entraient d'emblée dans la grande communauté des hommes, partageaient avec leurs amis, jeunes ou vieux, les travaux et les jeux de chaque jour » (Ariès 1960, pp.311-312). Selon Ariès, la perception de l'enfant commença à évoluer au 15^e siècle, notamment avec l'extension de la

fréquentation scolaire, pour changer radicalement au 17^e siècle sous l'influence moralisatrice de l'église et de l'état (*Ibid.*). In fine, « les enfants, retirés de la société des adultes, où ils pénétraient au Moyen Âge *via* l'apprentissage, sont désormais confinés dans les familles et dans l'école, ce qui retarde de plus en plus le passage à l'âge adulte » (Gros 2014).

Ce fut justement à cette époque que surgit un des pédagogues précurseurs, un philosophe et théologien tchèque nommé Jan Komensky (1592-1670). Autrement connu sous le nom de John Amos Comenius, ce dernier est souvent cité comme le fondateur de l'éducation moderne.¹ Alors que l'éducation au 16^e et 17^e siècle tendait à être contrôlée par l'église et dispensée de façon élitiste et inégale (Vial 2009), Comenius prône l'éducation comme moyen de produire une humanité meilleure (Soëtard 2018, p.23). Sa conception de la manière de réformer l'éducation lui a valu d'être connu à travers l'Europe, où il passa du temps entre autres en Suède, aux Pays-Bas, en Angleterre et même en France. Pour Comenius, « la classe doit être un lieu d'épanouissement et non un espace austère où l'écolier s'ennuie et finalement développe une aversion pour l'étude » (*Ibid.*, p.23). Il va jusqu'à créer le premier livre scolaire – *Orbis pictus* – dans lequel l'image est le support pour l'apprentissage. Comenius s'est intéressé au développement mental, à la psychologie des méthodes didactiques, aux relations entre l'école et la société, et à la nécessité d'organiser les programmes pédagogiques (Jean Piaget cité dans *Ibid.*, 23). Bien qu'homme d'Eglise, il a largement dépassé le cadre ecclésiastique pour proposer une vision de l'éducation pour tous, centré non pas sur la connaissance du maître mais sur les besoins de l'enfant. Son influence marqua l'éducation à travers le monde pour les siècles suivants. Il est aussi à noter que ce fut Comenius qui jeta « les bases, pour la première fois, d'une véritable "éducation à la paix" » (Meirieu, site Petite histoire des pédagogues).

Si nous continuons notre cheminement vers la révolution éducative, à la suite de Comenius, le britannique John Locke est un autre philosophe qui traita de l'éducation de façon originale lorsqu'il émit sa théorie de la « *tabula rasa* » dans *Pensées sur l'éducation* (1693). Locke avança en effet l'idée selon laquelle les élèves arrivent devant l'enseignant telle une ardoise vierge. Ses idées sur l'acquisition empirique des connaissances furent toujours une source d'inspiration près de trois cents ans plus tard pour les adeptes du behaviorisme dont on parlera brièvement ci-dessous (Morgan 1999, p.102). Locke s'est inspiré de son propre expérience

¹ Encyclopedia of World Biography : Chippendale-Dickinson, Volume 4, Gale Research Inc., pp.180-181.

éducative pour avancer l'idée que la coercition – bien présente dans les écoles de son temps – ne marche pas. Pour lui, l'élève ne doit plus considérer son enseignant comme une source d'autorité arbitraire, mais plutôt comme un « guide éclairé qui privilégie l'explication à l'imposition d'un savoir » – ce qui ne voulait pas dire pour autant qu'il prônait une tenue de classe laxiste (Morère 2018, p.32).

Entre Comenius and Locke, un véritable tournant a commencé. Les fondements de l'éducation changeaient. L'enfant devenait un acteur entier qui méritait une part de respect. Même si nous sommes encore loin de parler de bienveillance éducative, l'idée que l'école doit être une expérience épanouissante était révolutionnaire et allait encore poursuivre son cheminement quand le philosophe Franco-Suisse Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) publia son *Emile ou de l'éducation* en 1762. Tirant influence de ses prédécesseurs, Rousseau fut le premier à réellement placer l'enfant au centre du processus éducatif et son œuvre eut une influence large sur un grand nombre de pédagogues que nous verrons ci-dessous, notamment Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey et Célestin Freinet. L'*Emile* de Rousseau est composé de cinq tomes, dont les quatre premiers décrivent l'éducation idéale d'Emile, un personnage fictif à travers son évolution de la naissance à l'âge adulte. Il est intéressant de noter les phases de la vie établie par Rousseau dans les différents tomes de l'*Emile* (la naissance à deux ans ; deux à douze ans ; douze à quinze ans ; quinze à vingt ans ; et vingt à vingt-cinq ans) ; cette idée des étapes de l'enfance reviendra souvent dans le travail des médecins, psychologues et pédagogues ultérieurs, comme par exemple dans l'œuvre riche de Maria Montessori que nous étudierons ci-dessous. Pour Rousseau, le tuteur avait plus un rôle de facilitateur que de dispensateur de connaissances – il devait surtout faciliter les opportunités d'apprentissage de l'enfant qui se devaient d'être en lien avec les phases de sa vie afin que ce dernier puisse découvrir et apprendre par lui-même dans une pédagogie de la découverte (Doyle et Smith 2007). Comme nous le fait remarquer Michel Soëtar, il reste intéressant de constater que l'*Emile* est une œuvre philosophique qui n'est pas basée sur une réalité de terrain et donc « l'œuvre qui a marqué le plus la pensée éducative s'est constituée sur un mépris total de la pratique » (2018, 35). Ce fait ne l'a pas empêché d'avoir un effet sur un grand nombre de praticiens.²

² Bien que l'œuvre de Rousseau a sans nul doute eu un écho large dans le monde de la pédagogie, il est à noter qu'il ne faisait pas unanimité, particulièrement son tome 5 sur l'éducation des filles (ainsi que la critique de l'église se trouvant dans le tome 4 qui nous intéresse toutefois moins ici). Mary Wollstonecraft, auteure, philosophe et féministe britannique contemporaine de Rousseau, s'est attaquée directement à ce dernier dans son *Original Stories from Real Life* (1788) dans lequel elle répond également à Locke, avec qui elle est plus en

Nous avons noté ci-dessus le tournant majeur qui a lieu avec le siècle des Lumières et nous avons tracé quelques exemples du changement qui s'opérait dans la vision de l'école et de l'apprentissage à cette époque. Il est impossible ensuite de faire l'impasse sur la Révolution française et l'impact majeur qu'elle a eu sur l'éducation. La France assista à cette époque aux premières réflexions autour de l'école publique et gratuite pour tous, une idée notamment impulsée par Nicolas de Condorcet (1743-1794). Si nous sommes encore loin de mettre l'apprenant en action, l'idée novatrice de Condorcet et de certains révolutionnaires est que l'éducation est nécessaire pour que le peuple soit libre et souverain. « La finalité de l'école n'est pas l'adaptation sociale ou économique, mais la liberté de chaque individu : l'école publique doit instruire et non imposer une éducation qui tend toujours à une sorte de conformation » (Kintzler 2018, p.39). Autre point nouveau qui fait diverger Condorcet notamment de Rousseau est sa volonté d'instruire les filles au même titre que les garçons (*Ibid.*, p.40). Les idées de Condorcet ont largement servi de base pour la mise en place de l'instruction publique sous la troisième république.

Si le siècle des Lumières vit Condorcet, entre autres, prôner l'instruction des filles, il vit aussi pour la première fois des pédagogues ouverts à expérimenter avec des publics nouveaux, jusque-là considérés comme « inéducables ». Nous pouvons dans cette perspective citer l'influence de Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), un thésard en médecine qui s'est retrouvé à faire de l'innovation pédagogique en travaillant avec Victor, un jeune « enfant sauvage », muet et considéré par beaucoup comme incorrigible. Itard était un disciple de Locke et de Condorcet. Pour lui, les connaissances s'acquièrent et s'apprennent et ne sont pas, comme beaucoup le pensèrent à son époque, un talent inné avec lequel nous naissons. Convaincu que nous sommes « pétris » par nos expériences, l'éducation joua pour Itard un rôle important. Dans son travail avec Victor, il bouleversa les idées reçues de son temps : d'abord, il crut dans l'éducabilité d'un enfant considéré comme une peine perdue. Il s'est mis à l'écoute de l'enfant et a utilisé les situations de la vie quotidienne comme base de son enseignement. Il fut un pionnier en matière de développement d'outils pédagogiques, tels des puzzles, devinettes et jeux d'adresse. En effet, le Docteur Itard est souvent vu comme un des fondateurs de l'éducation spécialisée (Meirieu 2018, pp.44-45).

accord notamment sur l'idée de l'enfant comme une ardoise vierge. Wollstonecraft conteste directement la position misogyne de Rousseau tout en restant d'accord avec une bonne partie de ses méthodes éducatives comme enseigner par l'exemple plutôt que par l'imposition d'une série de règles strictes et l'apprentissage par les sens.

Notons enfin un dernier pédagogue influenceur de cette époque, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). A la différence de Locke, Rousseau, Condorcet et, dans une moindre mesure, Itard, Pestalozzi était un véritable homme du terrain. Né en Suisse, il devint enseignant après avoir échoué financièrement dans plusieurs autres carrières. Il travailla d'abord comme directeur de l'enseignement dans un orphelinat helvétique en 1799, puis dans divers établissements avant d'ouvrir son propre établissement à Yverdon en 1805. Pestalozzi testait ses théories sur ses élèves et elles marchaient.³ Il était un fervent défenseur de l'idée que tous les aspects de la vie d'un enfant contribuent à la formation de sa personnalité et à sa façon de raisonner – c'est une idée toujours d'actualité notamment parmi les socio-constructivistes dont nous parlerons plus tard. Ses méthodes étaient centrées sur l'enfant et il prenait en compte les différences individuelles de chacun, la perception des sens et prônait que l'apprenant doit être l'acteur central de ses apprentissages (Southworth, 2019). Pour Pestalozzi tout devait être fait pour que l'enfant mette en œuvre lui-même sa propre volonté (Meirieu, site Petite histoire), encore une idée qui eut une longue vie devant elle.

Le dix-neuvième siècle vit fleurir les idées des Lumières mais aussi l'industrialisation, la montée des nationalismes, la consolidation des états-nations et la guerre. La France ne fut pas épargnée et le pays vécut un siècle turbulent marqué par la suite de la Révolution française, des révoltes ouvrières, la courte deuxième république (1848-1852), le Second Empire (1852-1870), la guerre franco-allemande de 1870-1871 et la naissance de la troisième République. C'est dans le dernier quart de ce siècle mouvementé que l'éducation nouvelle prit vraiment racine. Après avoir vu les précurseurs, tournons-nous maintenant vers les premiers acteurs directs de ce mouvent naissant.

1.3 Les pionniers de l'éducation nouvelle

Les acteurs de l'éducation nouvelle ne se sont formellement organisés en mouvement qu'avec la création de la Ligue pour l'éducation nouvelle en 1921, mais les pédagogues pionniers du mouvement étaient déjà à l'œuvre une génération plus tôt. Il est assez difficile de faire une chronologie linéaire de ces penseurs et acteurs étant donné que le mouvement foisonnait en même temps à différents endroits dans le monde et par différents biais.

³ Il est à noter que Pestalozzi a également testé l'éducation rousseauiste sur son propre fils qu'il a tenté d'élever en suivant le modèle de l'*Emile*. L'expérience fut malheureusement un échec, tout comme plusieurs aspects de la vie professionnelle et financière du pédagogue. Pour plus de détails à ce sujet, voir Loïc Chamel, *Pestalozzi : entre école populaire et éducation domestique. Le prince des pédagogues, son fils et Mulhouse*. Paris : L'Harmattan, Collection "Pédagogie", 2012.

Bien que moins souvent cité, parmi les premières expériences françaises nous pouvons mentionner les expériences menées par des pédagogues d'inspiration anarchiste (ou libertaire) qui cherchaient à concilier éducation, émancipation et mouvement ouvrier. Nous pouvons évoquer en premier lieu l'anarchiste Paul Robin (1837-1912), nommé en 1880 directeur de l'orphelinat Prévost à Cempuis, en région parisienne, par son ami Ferdinand Buisson alors directeur de l'instruction primaire. C'est à Cempuis que Robin, un ancien professeur des écoles, expérimenta l'éducation intégrale, cette théorie développée quelques années plus tôt par Charles Fourier (1772-1837) qui valorise une éducation globale, laïque et complète, en incluant, en plus des matières classiques, les arts, l'éducation physique et le travail manuel – en somme, de quoi former un futur adulte « accompli ». Cempuis est par ailleurs souvent citée comme la première école nouvelle française (Husson 1949). Tout comme Rousseau avant lui, Robin accordait une grande importance aux sens dans l'éducation, mais il était également attaché aux sciences, au travail manuel et à la vie sociale de son école, ainsi qu'à l'importance du jeu dans l'apprentissage. Pour Robin,

les procédés du travail manuel ne sont pas autre chose que la mise en œuvre des connaissances dont l'ensemble constitue les sciences. Chaque métier, pris à part, correspond plus spécialement à une science donnée qui en est la base ; la science est la théorie, le métier, l'application. La connaissance raisonnée des formes, par exemple, des matériaux, de la structure des machines et des outils, des forces qui les font mouvoir, tout cela, c'est la science ; et le métier consiste dans la réalisation adroite des formes, le maniement habile des outils, l'exécution des opérations dont la science explique le pourquoi et le comment, le but et les moyens. L'art du tailleur de pierres, si vous voulez, est une application de la géométrie ; l'art du menuisier, du mécanicien, de même ; l'art du teinturier est une application de la chimie (Giroud 1900, p.96).

Au-delà de la confiance qu'il faisait aux enfants, de son innovation pédagogique et son désir de provoquer le goût d'apprendre, Robin était également un innovateur en matière de mixité : Cempuis fut la première école mixte en France à une époque où la coéducation était loin d'être acceptée (Husson 1949). Les opinions politiques de Paul Robin ont fini par lui coûter son poste à Cempuis ; ses idées pédagogiques ont cependant eu de belles années devant elles – il est toutefois regrettable que l'origine de celles-ci ne soient pas toujours attribuée à ce véritable pionnier de l'éducation nouvelle.

Deux autres pédagogues anarchistes méritent également d'être mentionnés. Francisco Ferrer (1859-1909) était un militant libertaire espagnol qui fut exilé à Paris en 1886. Il rencontra alors le mouvement libertaire français et commença à s'intéresser à l'éducation. C'est alors qu'il fit la connaissance de Paul Robin et s'inspira de son expérience à Cempuis. Il fut également enseignant d'espagnol et publia même un manuel de langue vivante : *L'espagnol pratique* (Librairie Garnier). En 1901, Ferrer rentra en Espagne et créa l'*Escuela moderna* à Barcelone cette même année. Sa pédagogie, dite « raisonnée » et d'inspiration libertaire, fut basée sur la mixité, l'égalité sociale, la raison scientifique, l'autonomie des élèves et l'entraide. A l'aide d'une maison d'édition à l'intérieur de l'école, les idées liées à la pédagogie raisonnée de Ferrer essaimèrent. L'école de Barcelone fut contrainte de fermer en 1906 et Ferrer exécuté en 1909, mais cette même année se sont ouvertes trente-deux autres Ecoles modernes en Espagne, puis le mouvement s'expatria aux Etats-Unis, en Suisse et au Brésil.⁴

Le conférencier et militant anarchiste Sébastien Faure (1858-1942) créa lui en 1904 l'école libertaire La Ruche à Rambouillet. Sa conception pédagogique fut basée sur une théorie dite « inductive » plutôt que sur la méthode « déductive » plus en vogue à l'époque : pour Faure, c'était aux élèves de faire le travail d'induction par eux-mêmes plutôt que de recevoir des concepts à assimiler de la part de l'enseignant. La Ruche était inspirée à la fois par Cempuis et par l'Ecole moderne de Ferrer à Barcelone. Travail en classe, mais aussi en atelier et en plein air étaient à la base des enseignements dispensés à La Ruche et, au centre de la théorie pédagogique, l'autonomie des élèves, l'utilisation de la méthode positive et l'absence de classement parmi les apprenants.⁵

Les origines de l'éducation nouvelle ne furent évidemment pas toutes liées au mouvement libertaire,⁶ mais il est intéressant de constater que souvent elles furent quand même en France ancrées et expérimentées auprès de publics socialement fragiles – que ce soit les sourds et muets de Itard ou les orphelins de Cempuis.⁷ C'est également auprès d'un public désœuvré et

⁴ Sur Francisco Ferrer, voir Sylvain Wagnon, *Francisco Ferrer: Une éducation libertaire en héritage, suivi de « L'Ecole moderne » de Francisco Ferrer*. Lyon : Atelier de création libertaire, 2013. Sur le mouvement de l'Ecole moderne, voir https://fr.wikipedia.org/wiki/Escuela_moderna et Francisco Ferrer i Guardia et Marie-Jo Sanchez Benito. *L'école Moderne*. Bruxelles : Editions Couleur livres asbl, 2010.

⁵ Sur la Ruche voir [https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Ruche_\(école\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Ruche_(école)) ; sur Sébastien Faure plus généralement voir : <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article154431>

⁶ D'autres pédagogues libertaires ont néanmoins été des acteurs importants de cette époque. Nous pouvons citer par exemple le Suisse Henri Roorda (1870-1925) et l'anglais Alexander Sutherland Neill (1883-1973) pour n'en nommer que deux.

⁷ Il est vrai qu'à ses débuts l'éducation nouvelle en France a surtout été expérimentée auprès de publics pauvres, mais ce n'était pas le cas partout. En Angleterre, les premières écoles nouvelles furent plutôt privées et destinées à éduquer différemment les enfants de l'élite britannique voire ceux venus de tout l'empire britannique et

pauvre que Maria Montessori, peut-être la plus renommée des pédagogues de l'éducation nouvelle, mis en pratique sa vision éducative en Italie.

Maria Montessori (1870-1952) était parmi les premières femmes diplômées en médecine en Italie, mais rapidement elle rajouta pédagogue à son *curriculum vitae* (Meirieu 2001, pp.5-6). Au début de sa carrière elle travailla dans la psychiatrie à l'université de Rome. C'est alors qu'elle découvrit les écrits de Jean Itard et notamment son travail avec Victor, ainsi que le travail d'Edouard Seguin (1812-1880). Montessori a travaillé avec des enfants handicapés mentaux jusqu'en 1901 puis elle commença ensuite à s'intéresser à l'éducation pour tous plus généralement. En 1907, elle fonda la « Maison de l'enfant » dans une banlieue populaire de Rome. C'est autour de cet établissement qu'elle affina son système pédagogique et gagna réellement une renommée internationale. Lorsqu'elle mourut en 1952, le flambeau de la pédagogie montessorienne fut repris par son fils Mario, et ensuite par sa petite fille Renilde Montessori.⁸ Le mouvement Montessori est toujours très actif : il existe actuellement environ 35 000 écoles d'inspiration Montessori dans le monde, dont environ deux cents en France (Pinto Gomes 2017).

La pédagogie Montessori a plusieurs facettes, mais l'idée principale est de « mettre l'enfant au centre des apprentissages. Ce n'est plus l'adulte qui lui enseigne, mais lui qui apprend par lui-même, en manipulant du matériel pédagogique élaboré scientifiquement. L'adulte ne décide pas de l'âge auquel il doit acquérir telle ou telle compétence. C'est lui qui 'absorbe' à travers ses expériences » (Charlotte Poussin citée dans *Ibid.*, 2017). En somme, puisque l'enfant construit son intelligence en « absorbant » à travers les tâches effectuées il faut lui donner un cadre sécurisant tout en le laissant libre de construire ses connaissances de façon progressive et individuelle ; aussi, pour Montessori, il est nécessaire de créer des outils pédagogiques appropriés aux phases de développement des enfants (Meirieu 2001, pp. 4-6). Contrairement à d'autres pédagogues de son époque, Montessori était convaincue qu'il fallait des outils et matériaux pédagogiques pour permettre aux enfants de manipuler des objets et matières plutôt

d'ailleurs en Europe. Nous pouvons citer dans ce sens the Abbotsholme School (the New School), ouverte en 1889 par le pédagogue Cecil Reddie, ainsi que le Bedales School fondée par John H Badley en 1893. En Suisse, en Russie et en Allemagne, l'éducation dite « progressiste » était également bien en vogue dans certaines sphères des classes supérieures. Même en France, Edmond Demolins fut marqué par l'expérience des écoles nouvelles britanniques et fonda à son tour l'école privée des Roches à Verneuil-sur-Avre, dans l'Eure. Contrairement aux écoles françaises telles Cempuis et la Ruche, les deux écoles britanniques ainsi que l'Ecole des Roches sont toujours ouvertes aujourd'hui – le Bedales School étant parmi les écoles privées les plus chères d'Angleterre.

⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori

que de s'inspirer uniquement du monde naturel ou des objets du monde adulte. Elle privilégia également l'attention et la concentration « grâce à des éducateurs attentifs et bienveillants, formés pour aider l'enfant dans sa progression en respectant le rythme de chacun » (Fournier 2018, p.57). Tout comme Rousseau avant elle,⁹ Montessori était convaincue que l'enfant n'était pas un adulte miniature ; elle pensait plutôt qu'il fallait créer « un rapport par lequel l'enfant veut apprendre du monde...en se concentrant sur les objets que le monde lui propose pour, à partir de là, penser le monde » (Meirieu 2001, p.4). Pour Montessori, le rôle de l'enseignant est plutôt celui de médiateur que d'un « transmetteur » – l'enseignant « n'est plus l'adulte voulant dominer l'enfant, vivant en conflit permanent avec lui, elle est consciente de sa place, elle est un trait d'union entre le matériel et l'enfant » (Montessori citée dans *Ibid.*, p.8). Enfin, comme pour tous les pédagogues vus jusqu'ici, Montessori fut attachée à l'idée que l'éducation ne doit pas être une fin en soi, mais plutôt une aide à la vie qui satisfait le développement de l'humain dans toutes ses facettes : physique, intellectuelle, émotionnelle et spirituelle (*Ibid.*, 14). Elle était aussi un précurseur de la différenciation avec son idée que chacun apprend à son rythme.

Lorsque nous évoquons l'éducation nouvelle en France deux noms ont tendance à se démarquer comme les plus renommés des pédagogues de ce mouvement. L'un, comme nous venons de voir, est Maria Montessori ; l'autre est Célestin Freinet (1896-1966). Un des seuls pédagogues du mouvement à n'être qu'un « simple enseignant », Freinet a créé une pédagogie – qu'il appela des « techniques Freinet » plutôt qu'une méthode (voir Freinet 1964) – qui elle aussi perdure à ce jour. Freinet fut mobilisé puis blessé lors de la première guerre mondiale et c'est dans cette expérience que mûrit davantage son « aversion viscérale envers l'absurdité des ordres aboyés et la discipline imposée » (Meirieu 2001b, p.4).¹⁰ A son retour de la Grande Guerre, il prit en charge une classe, puis ouvre en 1934 sa propre école à Vence, dans les Alpes-Maritimes, qui resta ouverte jusqu'en 1991 (*Ibid.*, p.5). Freinet et son épouse Elise fondèrent avec des adeptes de leur pédagogie l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) en 1947 pour promouvoir les techniques Freinet. L'association comporte aujourd'hui plus de 3000 membres en France et a également des branches à travers le monde, regroupées sous la bannière de la Fédération internationale des Mouvements de l'Ecole moderne (FIMEM), fondée en 1957.¹¹

⁹ D'ailleurs, comme Rousseau, Montessori a élaboré quatre « saisons de la vie » des enfants qui marquent leur évolution de 0 à 6 ans ; de 6 à 12 ans ; de 12 à 18 ans ; et de 18 à 24 ans (Meirieu 2001, p.16).

¹⁰ Lors de la deuxième guerre mondiale Freinet participa à la Résistance.

¹¹ Pour plus d'informations, voir <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/> ou bien <https://www.fimem-freinet.org/>

L'important dans l'approche Freinet reste l'apprentissage par la pratique et ce que son fondateur appela le « tâtonnement expérimental ». Il nota, par exemple, que c'est en faisant plutôt qu'en écoutant un discours sur le maniement que l'on apprend à faire du vélo, puis il appliqua le même raisonnement aux disciplines scolaires (Jacomino 2018, p.96). Freinet fut convaincu du besoin de mettre les élèves au travail pour éviter qu'ils s'ennuient en classe et, pour lui, l'éducation n'avait de sens et motivait les élèves que s'ils faisaient du « vrai travail ». C'est ainsi que ses classes créèrent des journaux scolaires, maintinrent des correspondances avec d'autres classes ailleurs en France et travaillèrent dans l'imprimerie, par exemple (Meirieu 2001b, p.6). Contrairement à Montessori qui créa du matériel scolaire spécifique, Freinet pensait qu'il fallait que les activités aient un sens clair et visible pour l'enfant et qu'elles soient ainsi ancrées dans le réel. Pour lui, les élèves n'apprennent pas par le jeu mais par le travail (Jacomino 2018, pp.96-97). Une des idées phares derrière la pédagogie Freinet est qu'il est impossible de faire apprendre à quelqu'un qui n'en a pas envie : l'apprenant est motivé à apprendre lorsqu'il y voit un intérêt direct. Le rôle de l'enseignant est donc de trouver « l'art de faire émerger les questions et d'accompagner les élèves dans la recherche des réponses » (Meirieu 2001b, p.11). Les méthodes Freinet prônent également un basculement entre les travaux de groupes et individuels de façon à optimiser l'apprentissage par différents biais. C'est alors que les apprenants peuvent souvent choisir leur activité, mais doivent aussi réussir certains « brevets » individuels (*Ibid.*, pp.16-17).

Si Freinet, avec son expérience d'enseignant et son école à Vence, incarnait complètement le pédagogue praticien, il y avait aussi des non-praticiens qui ont eu néanmoins une grande influence sur les approches pédagogiques. Même si son influence en France fut moindre qu'ailleurs dans le monde et surtout aux Etats-Unis, il est difficile de parler de l'éducation nouvelle et de la mise en action des élèves sans évoquer le philosophe et psychologue américain John Dewey (1859-1952). Chercheur à l'Université de Chicago, Dewey était convaincu que les élèves apprennent par l'action plutôt qu'en absorbant des « vérités » prêchées par un maître : « pas de cours magistral dans un silence où la parole sacrée proférée par le maître s'abattraient sur de jeunes esprits soumis, mais des individus actifs, en mouvement, menant l'enquête sous la houlette d'un maître qui guide et accompagne » (Halpern 2018, p.51). Il fut également un fervent défenseur de la démocratie et, tout comme Condorcet en France avant lui, il était convaincu que l'éducation est un pilier vital de toute société démocratique.¹²

¹² Pour plus d'informations sur la pensée et l'œuvre de Dewey, voir par exemple <https://www.iep.utm.edu/dewey/> ou encore https://en.wikipedia.org/wiki/John_Dewey.

Pour arriver à la mise en commun des différents courants de l'éducation nouvelle qui essaimèrent dans le monde à partir de la fin du dix-neuvième siècle, il est intéressant de se pencher brièvement sur le suisse Adolphe Ferrière (1879-1960). Ferrière fut d'abord enseignant, puis a été contraint par la surdité à devenir pédagogue, son handicap ne lui permettant plus d'enseigner devant des élèves. Selon Daniel Hameline, Ferrière voulait être reconnu comme étant « un des pionniers parmi les pionniers » de l'éducation nouvelle (Ferrière cité par Hameline 1993, p.4). C'est Edouard Demolins, directeur de l'Ecole des Roches, qui suggéra pour la première fois à Ferrière de créer un bureau international des écoles nouvelles, même si ce dernier ne l'écouta pas tout de suite ; c'est en 1921, une fois sa carrière d'enseignant définitivement stoppée, que Ferrière s'investit dans la création et mise en place du Bureau international d'éducation (BIE), à Genève, auprès duquel il devint directeur-adjoint à sa création officielle en 1925, puis le resta lors de la transformation de l'organisme en organisation internationale en 1929 (*Ibid.*, pp.4 et 8).

Ferrière était également actif lors du premier congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN), créée à Calais en 1921. Il est considéré comme un cofondateur de la LIEN aux côtés d'autres acteurs importants du mouvement, également présents à Calais tels John Dewey, Ovide Decroly, Jean Piaget et Maria Montessori, pour n'en nommer que quelques-uns.¹³ La sortie de la première guerre insuffla effectivement une envie de rassemblement aux acteurs du mouvement de l'éducation nouvelle. Les différents protagonistes du mouvement prônaient déjà une approche centrée sur l'enfant, respectueux de celui-ci et mobilisant les sens ; après les dégâts de la première guerre, l'envie de promouvoir la paix et le respect est devenu plus que jamais d'actualité. Au fil du temps, des groupes nationaux se sont formés pour continuer la réflexion entamée au niveau de la Ligue à un niveau national. La Ligue internationale pour l'éducation nouvelle a eu sept congrès entre sa création en 1921 et 1936. La deuxième guerre mondiale a ensuite interrompu ces rencontres. Il eut en 1946 un huitième congrès à Paris, mais le contexte de la guerre froide et des divergences internes mirent fin à ses activités jusqu'au début des années 2000 quand des rencontres ont été réinstaurées tous les trois ans (*Ibid.*).

1.4 L'influence de la psychologie

¹³ Voir https://fr.wikipedia.org/wiki/Ligue_internationale_pour_l'education_nouvelle. Célestin Freinet n'était pas présent au premier congrès de la Ligue mais participa au deuxième congrès organisé deux ans plus tard à Montreux.

Le vingtième siècle a vu essaimer une pléthore de pédagogies nouvelles. Celles-ci, comme nous avons commencé à voir ci-dessus, étaient largement théorisées par des pédagogues et mis en pratiques dans des écoles aux fonctionnements alternatifs. Le grand tournant du vingtième siècle et surtout de l'entre-deux-guerres fut l'influence et la prise en compte grandissantes de la psychologie. Des écoles de pensées se développèrent autour de différents courants de la psychologie et eurent un impact non-négligeable sur l'évolution de l'enseignement. Tel fut le cas du behaviourisme, théorisé surtout par B.F. Skinner, John B Watson et Ivan Pavlov, qui souligna l'importance de la répétition et de la récompense pour motiver la réussite des élèves.¹⁴ Cette méthode fut en France longtemps appliquée en cours de langue vivante notamment via la méthode audio-orale, même si son application était assez éloignée des méthodes actionnelles préconisées aujourd'hui.

Dans un tout autre courant de pensée, les travaux du psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980) furent un pilier central du constructivisme, théorie qui s'aligne beaucoup plus aux côtés des méthodes préconisées par les pédagogues de l'éducation nouvelle. Piaget, tout comme Maria Montessori sous laquelle il a étudié, était convaincu de l'utilité du jeu et de l'exploration dans l'apprentissage ; il était également un sympathisant des méthodes Freinet (Fournier 2018, p.93). Pour les constructivistes, l'apprentissage est conditionné par l'expérience, d'où l'importance du tâtonnement, de l'action. Pour Piaget le rôle central de l'enseignant est donc de motiver les élèves à créer leurs propres connaissances à travers leurs expériences personnelles (Weegar 2012). Avec l'accent qu'il met sur la mise en action, le jeu et l'expérimentation, le constructivisme est une approche théorique qui se prête très bien à l'enseignement des langues vivantes actuelles. D'autres penseurs de renom sont également liés à cette école de pensée, tels John Dewey et Jerome Bruner.¹⁵

Dans la lignée du constructivisme, nous nous devons d'évoquer également le socio-constructivisme, théorie surtout liée au psychologue russe Lev Vygotsky (1896-1934), mais aussi à d'autres psychologues éminents comme Albert Bandura. Pour les socio-constructivistes, l'apprentissage n'est pas seulement provoqué par nos expériences et les obstacles surmontés dans le processus de construction de connaissances nouvelles – il faut également prendre en compte nos interactions et expériences sociales qui jouent elles aussi un rôle déterminant. Autrement dit, « le fonctionnement humain est le produit d'une interaction

¹⁴ <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP4.html>

¹⁵ Pour plus d'informations, voir par exemple

http://www.ucdoer.ie/index.php/Education_Theory/Constructivism_and_Social_Constructivism

dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales » (Carré 2018, p.140). Vygotsky est sûrement le mieux connu pour sa zone proximale de développement, concept traduit en éducation par l'importance du dialogue avec une personne plus expérimentée, que ce soit l'enseignant, un membre de la famille voire même un pair plus à l'aise dans la matière étudiée.

L'enseignement des langues vivantes à l'heure du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), tel qu'introduit dans la Circulaire n°2006-093 du 31 mai 2006¹⁶, est solidement ancré dans une démarche actionnelle dans laquelle les élèves se retrouvent au centre des apprentissages. L'adoption du CECRL a officialisé en France un changement de paradigme pédagogique qui tourna la page sur l'enseignement plus passif des langues vivantes et mit en avant une perspective actionnelle qui « considère que communiquer c'est agir, vivre, manipuler, bouger »¹⁷. Avec une approche basée sur l'action et la communication, une pédagogie de projets et la classe comme micro-société authentique, le CECRL introduit directement dans l'enseignement des langues vivantes plusieurs aspects prônés par les pédagogues de l'éducation nouvelle.¹⁸

La démarche actionnelle telle que préconisée dans l'enseignement des langues vivantes aujourd'hui se rapproche dans plusieurs aspects des techniques si chères aux pionniers de l'éducation nouvelle : on apprend en faisant, en passant par la stimulation des sens, avec du matériel ancré dans le réel et adapté à la progression de chacun, en intégrant la différenciation et en favorisant l'attention et l'investissement des élèves tout en les préparant pour la vie active. Comme nous avons vu à travers toute cette première partie, l'éducation nouvelle fut un mouvement multiforme et international. Il est assez intéressant de constater que c'est par le biais de l'Europe, également une entité multiforme et internationale, que ces mêmes approches ont fait leur entrée dans l'enseignement des langues vivantes en France.

Après ce premier tour d'horizon théorique et historique, tournons-nous maintenant vers la réalité de l'enseignement des langues vivantes pour voir et tester si les méthodes de l'éducation nouvelle sont actuellement un moyen efficace de motiver les élèves et encourager leur réussite dans l'apprentissage de l'anglais.

¹⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

¹⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Cadre_europ%C3%A9en_commun_de_r%C3%A9f%C3%A9rence_pour_les_langues#Concepts

¹⁸ Voir le document complet ici : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Partie 2

2.1 Problématique : Dans quelle mesure les méthodes de l'éducation nouvelle motivent-elles les élèves en cours de langue vivante aujourd'hui ?

Dès que l'on s'intéresse aux pédagogues de l'éducation nouvelle, certains liens avec l'enseignement actuel des langues vivantes deviennent assez frappants. Les pédagogues et praticiens originaux du mouvement de l'éducation nouvelle s'intéressaient à mettre l'élève en action, à l'encourager à apprendre en faisant. N'est-ce pas également une des prémices derrière la démarche actionnelle actuellement préconisée en cours de langue vivante ? En effet, à l'aune du centième anniversaire de la création de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, les pratiques et méthodes pédagogiques institutionnelles ont bien évolué depuis 1921. La place et l'approche de l'apprenant au centre des apprentissages ont fait leur chemin et ne sont plus à prouver. Des avancées en psychologie ont mis en avant l'importance du bien-être des apprenants et les approches actuelles favorisent la différenciation afin de prendre en compte les spécificités des élèves pour encourager la réussite de chacun. En cours de langue vivante le Cadre européen commun de référence pour les langues offre aux enseignants et apprenants un cadre clair et précis qui encourage la mise en action des élèves. En somme, les approches éducatives ont évolué et ouvert la porte à beaucoup d'idées chères aux acteurs de l'éducation nouvelle. Tenant compte de cela, nous avons fait l'hypothèse que les élèves en cours de langue vivante sont plus investis et intéressés lorsqu'ils sont engagés dans une démarche actionnelle. Nous avons souhaité tester cette hypothèse en empruntant et adaptant des approches ancrées dans la pédagogie de l'éducation nouvelle. Pour ce faire, nous avons créé du matériel pédagogique d'inspiration Montessori et œuvré à motiver les élèves en les engageant, tel que préconise la pédagogie Freinet, dans la rencontre avec des élèves ailleurs et dans la création d'un journal de classe. Enfin, nous avons cherché à sonder les élèves pour entendre leur opinion sur ce qui les motive le plus à apprendre en cours de langue vivante voire plus largement à l'école.

2.2 Méthode

2.2.1 Participants

Nous avons mené notre expérimentation auprès de trois classes de seconde générale dans un lycée polyvalent de Valence, dans la Drôme. Les classes sont des demi-groupes et comportent vingt-deux à vingt-trois élèves. Les élèves sont âgés de quinze à seize ans et sont issus de milieux sociaux différents, avec toutefois une majorité issue des classes moyennes voire

moyennes supérieures, habitant pour la majorité les banlieues pavillonnaires de Valence comme Montélier, Chabeuil, Malissard, Etoile-sur-Rhône, Charmes-sur-Rhône. Les trois classes sont composées dans la très grande majorité d'élèves nés en France ; moins de 10% des élèves parlent une deuxième langue en plus du français à la maison (principalement l'arabe, l'espagnol et le laotien) ; toutefois aucun élève n'est allophone. Le niveau d'anglais dans les trois classes correspond aux niveaux A1 à B2 du CECRL.

Parmi les trois classes, que nous appellerons les Secondes A, B et C, une des trois, la Seconde C, est une classe composée en partie d'élèves du Pôle Excellence Football de l'établissement. La majorité des élèves du Pôle Excellence n'est pas originaire de la région valentinoise et habite en semaine à l'internat de l'établissement pour rentrer chez lui, ailleurs dans la région Auvergne-Rhône-Alpes, le weekend. La composition sociale de cette classe est plus mixte que les deux autres ; il y a également des plus grands écarts de niveaux que dans les deux autres classes entre les élèves les plus à l'aise et les élèves les plus faibles, et une note médiane de la classe inférieure aux deux autres. C'est une classe réputée pour être « difficile » à cause de quelques élèves perturbateurs. Cette classe est composée de vingt-deux élèves, sept filles, dont deux issues de la section sportive, et de quinze garçons, dont neuf issus de la section sportive. Un tiers de la classe est très studieuse, avec un très bon niveau d'anglais ; un autre tiers de la classe est très faible en anglais. Il est vital de mettre en place la différenciation dans cette classe afin de ne perdre ni les plus forts, ni les plus faibles. Le travail en frontal est très difficile avec ce groupe d'élèves dont une partie décroche et dérange les autres dès qu'elle n'est pas mobilisée directement dans une tâche. Nous travaillons souvent en groupe de niveau et évitons le travail en classe entière au maximum.

En ce qui concerne la Seconde A, il s'agit d'une classe de vingt-trois élèves, avec onze filles et douze garçons. La très grande majorité de la classe travaille bien, avec des élèves sérieux et appliqués dans leurs études. Les élèves de cette classe sont matures et très attachés à un enseignement strictement en anglais en cours de langue. La classe travaille aussi bien en groupe qu'individuellement, et il y a une bonne entente entre les garçons et les filles. Un élève de la classe est en grande difficulté scolaire et sociale ; cet élève a été absent lors de chaque phase de l'expérimentation.

Enfin, en ce qui concerne la Seconde B, il s'agit d'une classe de vingt-deux élèves, avec seize filles et six garçons. Deux tiers de la classe est en option théâtre et l'envie de théâtraliser est bien présente. C'est une classe qui se disperse facilement et qui se motive dans l'action ou par

le travail noté. Les élèves de cette classe sont volontaires, mais doivent souvent être rappelés à la tâche et bavardent beaucoup lors du travail en groupe.

Notre étude a été menée auprès des trois classes. Les résultats seront analysés pour l'ensemble des élèves, soit un échantillon de soixante-sept élèves. Des particularités par classe ne seront mentionnées que si elles sont pertinentes à l'analyse des résultats.

2.2.2 Matériel et Procédure

Notre étude est divisée en deux parties, avec une première partie qui s'intéresse à la création et l'utilisation d'outils pédagogiques d'inspiration Montessori, et l'impression des élèves à la suite de l'utilisation de ce matériel. La deuxième partie est basée sur une enquête plus générale auprès des élèves pour récolter leurs impressions sur les méthodes d'apprentissages qu'ils préfèrent, la bienveillance des enseignants et un classement des activités du moins au plus intéressant en cours de langue.

En ce qui concerne la création d'outils d'inspiration Montessori, nous avons essayé d'appliquer la théorie Montessori pour créer un matériel pédagogique à utiliser lors d'ateliers phonologiques en cours d'anglais. Le but était d'avoir un matériel ludique, approprié, qui intéresse les élèves et qui leur permette de travailler le plus possible en autonomie. Nous avons ainsi créé cinq ateliers portant chacun sur un aspect de la langue à travailler en lien avec une séquence étudiée en classe : la prononciation du « TH » (/ð/ et /θ/) ; une comparaison entre les sons « th » (/ð/ et /θ/), « s » (/s/) et « z » (/z/) ; la prononciation du son « AW » (/ɔ:/ ou /ɑ:/) ; la prononciation de la terminaison « -ed » (/ɪd/ et /tʃ/) au prétérit ; et comment éviter de rajouter un « h » (/h/) parasite aux mots commençant par une voyelle. Les élèves étaient en groupes de quatre à cinq et changeaient d'atelier toutes les huit minutes de façon à découvrir les cinq ateliers pendant le cours. En fin de cours les élèves avaient une fiche d'évaluation à remplir sur l'utilité qu'ils ont trouvée à l'atelier ; l'atelier qui leur a été le plus et le moins utiles ; et s'ils avaient l'impression d'avoir amélioré leur prononciation au cours des différents ateliers.

Les ateliers ont eu lieu au mois d'avril 2019 et ont duré le temps d'un cours (cinquante-cinq minutes) par classe. Ils étaient conçus pour que les élèves travaillent en autonomie dans leurs groupes. Afin de mettre les élèves le plus à l'aise possible pour les exercices de prononciation, nous leur avons laissé le choix dans la composition des groupes du moment où ceux-ci étaient formés de quatre à cinq élèves. Les élèves travaillaient autour d'une table commune par groupe (îlots). Après avoir lancé l'activité, j'ai circulé dans les différents groupes afin de surveiller le travail, répondre à d'éventuelles questions et donner un feedback immédiat aux élèves, mais je

ne suis plus intervenue collectivement auprès du groupe en classe entière car les élèves avaient tous les outils nécessaires pour effectuer le travail de façon indépendante. Je surveillais cependant le temps afin d’alerter les groupes lorsqu’il était temps de changer d’atelier.

Chaque atelier avait une feuille A3 avec les instructions, des explications et des exercices à faire.¹⁹ Deux fiches avaient aussi des dessins explicatifs, pour montrer le placement de la langue dans la bouche. Une fiche avait des jeux qui faisaient passer les élèves d’un mot à un autre. Une fiche proposait aux élèves de chanter ou parler en rimes.

Après avoir complété les cinq ateliers les élèves ont répondu à un questionnaire avec quatre questions à choix multiple et une question ouverte où ils pouvaient s’exprimer librement. Les questions étaient comme suit :

- 1) Avez-vous trouvé utiles les ateliers aujourd’hui ? Oui / Non
- 2) Quel atelier vous a été le **plus utile** ? « TH » / « AW » / « ED » / « H »
- 3) Quel atelier vous a été le **moins utile** ? « TH » / « AW » / « ED » / « H »
- 4) Avez-vous l’impression d’avoir amélioré votre prononciation ? Oui / Non
- 5) Vos commentaires

Pour cette première partie, nous avons donc pu mesurer le pourcentage d’élèves ayant trouvé les ateliers utiles et ayant eu l’impression d’avoir amélioré leur prononciation au cours de la séance. Nous avons également pu comptabiliser les ateliers que les élèves ont jugé les plus utiles et les moins utiles et croiser ces données avec les différents exercices dans chaque atelier.

En ce qui concerne la deuxième phase de l’expérimentation, nous cherchions à confirmer ou infirmer notre hypothèse selon laquelle la mise en action est la meilleure façon d’engager et d’encourager les élèves en cours de langue vivante en posant aux élèves une série de questions ouvertes et fermées. Le sondage présenté aux élèves était composé de sept questions à choix multiple et de cinq questions ouvertes.²⁰ Contrairement au premier sondage mené après les ateliers phonologiques, nous avons fait le choix de proposer le deuxième sondage, plus long et plus complexe, en langue française afin d’éviter au maximum les problèmes de compréhension.

Les réponses obtenues à la question deux nous aident à voir si les élèves ont l’impression de mieux apprendre en s’engageant dans une activité relevant d’une approche active versus une activité plus passive, comme par exemple inventer un produit et le vendre par le biais d’une

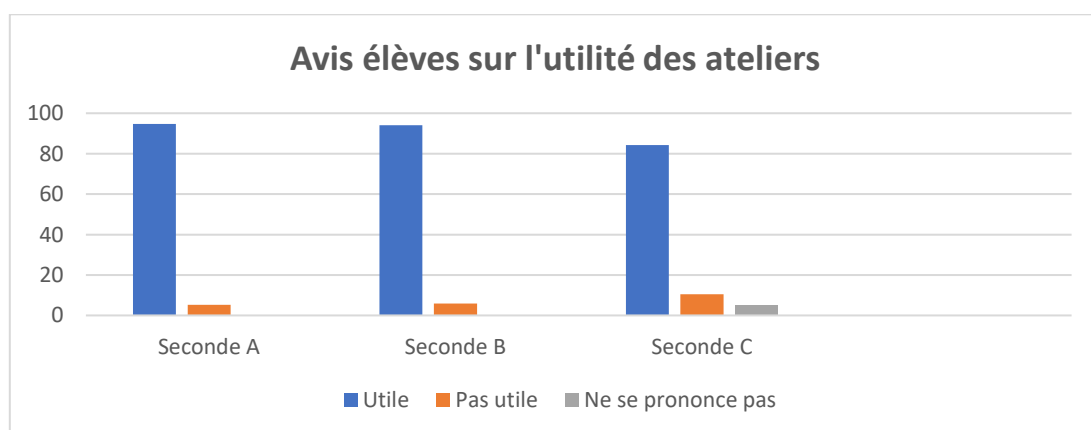
¹⁹ Le détail de chaque atelier se trouve en Annexe 1.

²⁰ Le sondage proposé aux élèves se trouve en Annexe 2.

affiche publicitaire versus écouter un cours magistral ou recopier des informations au tableau. Croisées avec les réponses à la question numéro un, elles nous permettent également de voir si ces résultats sont différents pour des élèves ayant dit qu'ils n'aiment pas étudier l'anglais. Les questions trois à six permettent de tester différentes idées de l'éducation nouvelle, comme l'importance de donner du sens aux activités, de pouvoir bouger librement et l'importance de la bienveillance de l'enseignant. Enfin, la question sept nous permet d'analyser les choix des élèves et de classer les activités jugées du plus au moins intéressantes par les élèves pour voir si les résultats confirment ou infirment certaines approches d'éducation nouvelle, comme par exemple être en contact avec des élèves d'une autre école ou travailler sur la création d'un journal de classe. La question huit vise à voir si les préférences des élèves sont cohérentes avec leurs réponses aux questions précédentes : par exemple, si un élève dit à la question deux et à la question sept préférer les exercices de grammaire, mais répond que son activité préférée de l'année était une mise en scène théâtralisée, nous sommes très certainement en présence d'une contradiction. Les réponses libres aux questions huit B et neuf nous fournissent dans tous les cas des informations supplémentaires sur ce qui motive les élèves.

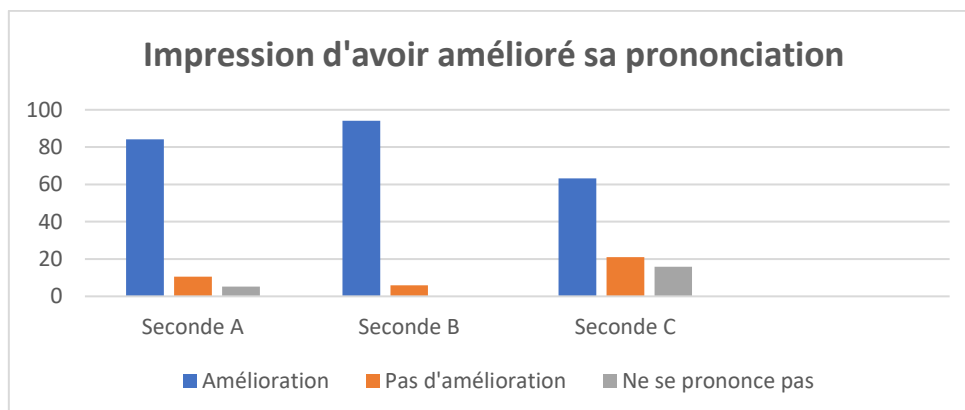
2.2.3 Analyse des résultats

Commençons d'abord par l'analyse des résultats concernant les ateliers de phonologie. En ce qui concerne l'utilité des ateliers perçue par les élèves, les résultats sont sans conteste : la très grande majorité des élèves a trouvé utile ces ateliers, avec 94,7% de réponses favorables pour la Seconde A, 94,1% de réponses favorables pour la Seconde B et 84,2% de réponses favorables pour la Seconde C, soit une moyenne globale de 90,9% des élèves ayant trouvé l'activité utile.

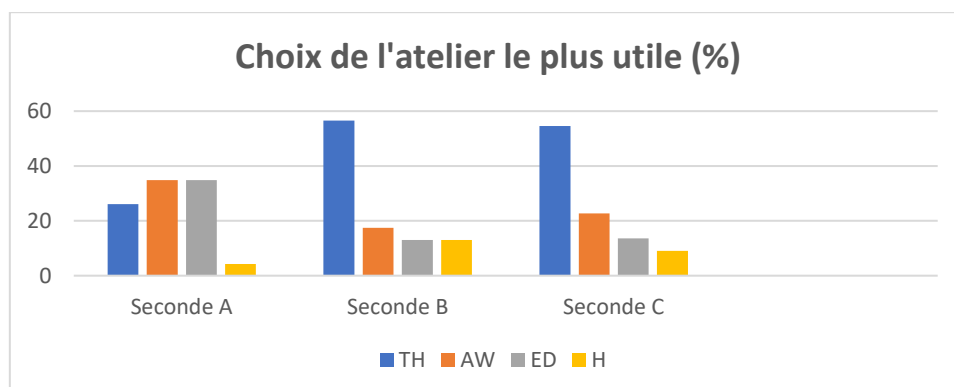


Concernant l'impression d'avoir amélioré sa prononciation par le biais des ateliers phonologiques, là aussi les résultats sont assez positifs, avec 84,2% des élèves de la Seconde A, 94,1% des élèves de la Seconde B et 63,2% des élèves de la Seconde C ayant eu l'impression

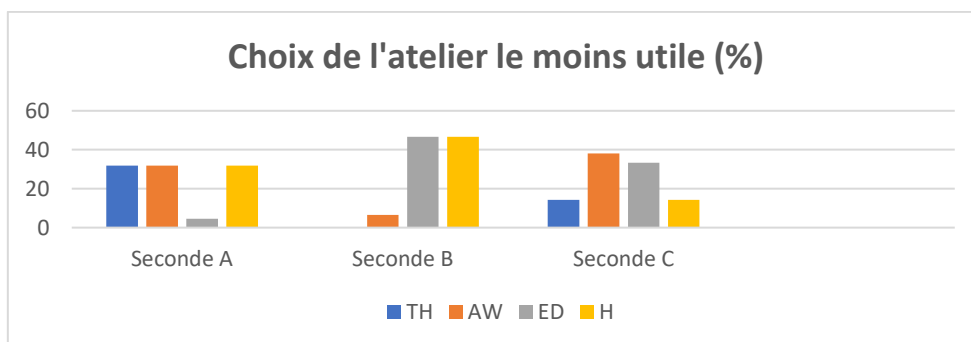
d'avoir amélioré leur prononciation avec ces ateliers, soit une moyenne globale de 80% des élèves.



En ce qui concerne le choix des ateliers jugés les plus et les moins utiles, les résultats sont moins nets. Si 56,5% des élèves de Seconde B et 54,6% des élèves de Seconde C étaient d'accord pour dire que l'atelier autour de la prononciation du « TH » (/ð/ et /θ/) leur a été le plus utile, les résultats de la Seconde A montrent une répartition assez homogène entre la prononciation du « TH » (26,1%), du « AW » (34,8%) et du « -ED » (34,8%).



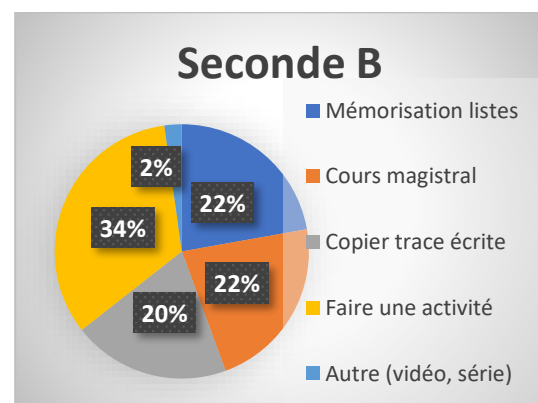
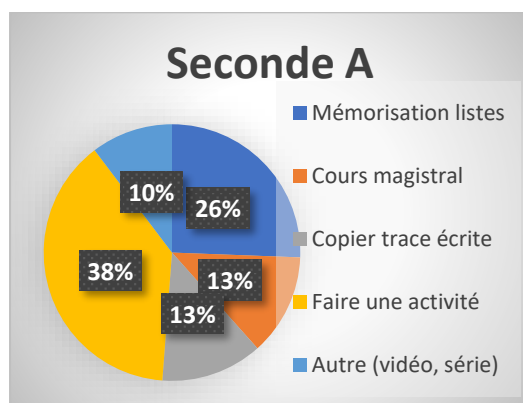
La tendance est encore moins nette concernant les ateliers jugés les moins utiles, avec des résultats très variés au sein des classes et entre les trois classes.

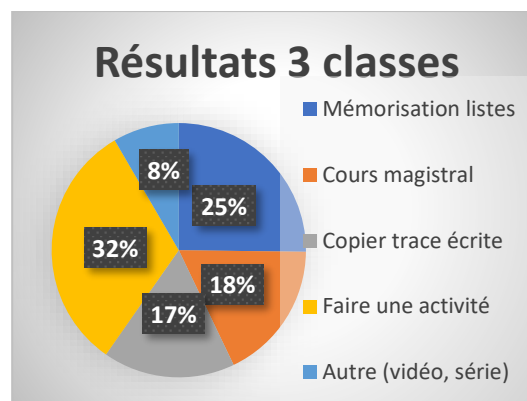
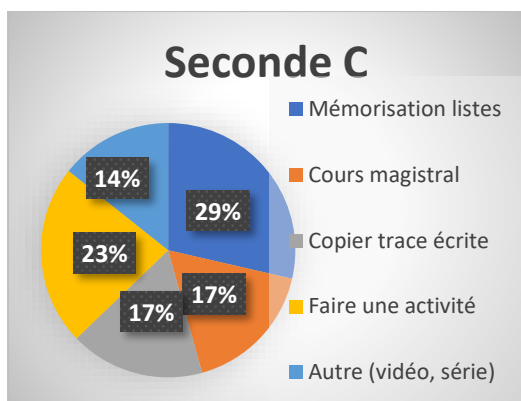


Parmi les commentaires libres, 47,4% des élèves de la Seconde A ont fait un commentaire, tout comme 47,1% des élèves de la Seconde B et 57,9% de la Seconde C. Aucun des commentaires des trois classes n'est négatif ; la très grande majorité dit simplement « *séance utile* », « *intéressant* », « *bonne séance* » ou encore « *je n'ai aucun commentaire* ». Un élève de la Seconde A a réclamé plus d'outils liés à la prononciation dans ses commentaires. Un élève de la Seconde B a indiqué que la séance « *was useful and fun* » (utile et ludique) ; un autre élève de cette même classe a témoigné de son progrès en disant : « *I improved my pronunciation: I said 'knockt' but it's pronounced 'nockt'* », reprenant dans son commentaire un élément travaillé dans un des ateliers. Enfin, le seul élève de la Seconde B ayant dit qu'il n'avait pas trouvé la séance utile (réponse à la Q1) a justifié sa réponse dans son commentaire en disant, « *I already know the base of pronunciation but it is a good idea to practice it* » ; ce même élève indique quand même avoir amélioré sa prononciation au cours de l'atelier (Q4).

Venons ensuite à l'analyse de la deuxième partie concernant le ressenti des élèves. Il est rassurant de voir qu'une très large majorité des élèves aime étudier l'anglais : 95% de la Seconde A ; 86,4% de la Seconde B ; et 77,3% de la Seconde C, soit une moyenne globale de 86,2%.

Si nous regardons ensuite la façon dont les élèves ont l'impression de mieux apprendre, nous constatons que s'engager dans une activité telle la création d'une scénette ou affiche est l'activité par laquelle les élèves des Secondes A et B ont l'impression de mieux apprendre l'anglais. L'activité qui arrive en deuxième choix pour ces deux classes et en premier choix pour la Seconde C est la mémorisation de listes de vocabulaire et de verbes. Enfin, la prise d'une trace écrite est la réponse la moins plébiscitée des élèves dans les trois classes, même si elle représente quand même une part non-négligeable des réponses (une moyenne de 17% parmi les trois classes).





Plusieurs élèves ont justifié leur choix de mémoriser des listes en disant par exemple, « *j'apprends mieux en mémorisant des listes* » (Seconde C) ; « *j'ai une mémoire visuelle* » (Seconde B) ; ou que « *cela rentre plus facilement dans ma tête* » (Seconde C). D'autres élèves ont dit aimer avoir une trace écrite « *pour réviser chez moi* » (Seconde B) ou « *car j'ai le temps d'écrire et je suis sûr de ne pas faire de fautes* » (Seconde A). Enfin, plusieurs élèves ont indiqué plusieurs choix, montrant ainsi qu'ils sont conscients du fait qu'il faut parfois passer par différentes méthodes pour apprendre une langue vivante, tel ces élèves de la Seconde C et B qui résument ainsi : « *Il est plus intéressant de comprendre une langue en la pratiquant et en écoutant, mais il m'est important d'avoir des leçons pour apprendre ce que je ne sais pas* » (Seconde C) ; la mémorisation et la trace écrite « *me permettent de mieux assimiler les informations et [les activités] m'obligent à pratiquer mon anglais, à imaginer et à communiquer* » (Seconde B).

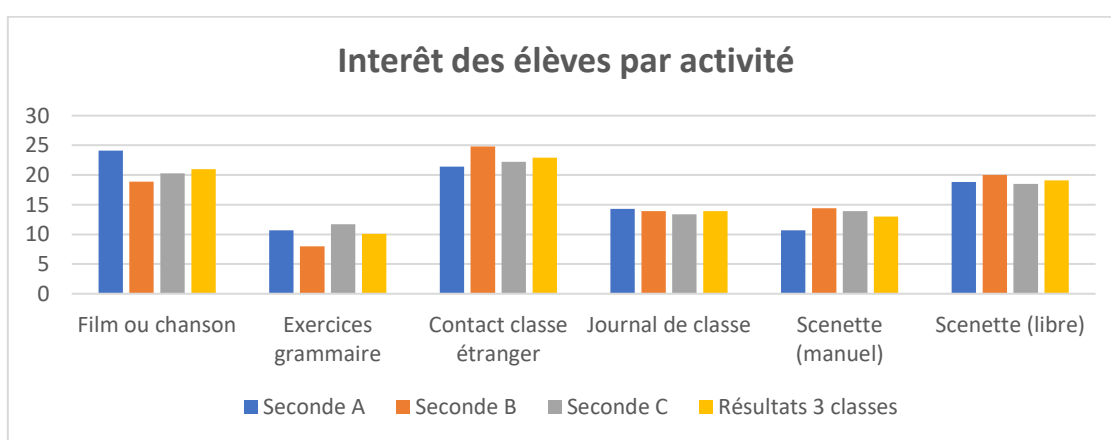
En ce qui concerne le fait d'apprendre mieux lorsqu'une activité a du sens concret plutôt qu'être abstraite (l'exemple donné aux élèves était un exercice ancré dans le réel versus un exercice de grammaire « hors sol »), les élèves affirment à 87,6% apprendre plus facilement lorsqu'une tâche est ancrée dans le réel (90% pour les Secondes A et B et 81,8% pour la Seconde C).

Concernant le lien entre la facilité d'apprendre et le fait de pouvoir bouger plutôt que de rester assis, les résultats sont plus partagés, avec 60% de la Seconde A, 63,6% de la Seconde B et 45,5% de la Seconde C ayant répondu qu'ils apprennent plus facilement quand ils peuvent bouger plutôt qu'être contraints à rester assis.

Au sein de notre échantillon, seuls 35% des élèves de la Seconde A ont l'impression que tous leurs enseignants sont bienveillants et à l'écoute ; c'est également le cas pour 63,6% des Seconde B et 59,1% des Seconde C. Ceci contraste avec le fait que 100% des élèves de la Seconde A affirment être motivés à plus et/ou mieux travailler avec un enseignant bienveillant

et à l'écoute, ce qui est également le cas pour 90,9% des Seconde B et Seconde C respectivement.

Enfin, si nous regardons les activités classées par les élèves de la moins à la plus intéressante, nous constatons une préférence au sein des trois classes pour les activités ancrées dans le réel (être en contact avec une classe à l'étranger ; étudier une chanson ou un film) et inspirées de leurs propres créations (mise en scène d'un dialogue rédigé). Nous constatons également que faire des exercices de grammaire est l'activité que les élèves des trois classes trouvent la moins intéressante, suivie de la mise en scène d'un extrait de manuel – soit les activités les moins ancrées dans le réel – ou encore la création d'un journal de classe.



En analysant les réponses des élèves à la question huit concernant leur choix d'activité préférée en cours d'anglais cette année, nous constatons une nette préférence pour les activités ancrées dans le réel (les discours militants sur une cause à défendre) ou qui encouragent l'imaginaire et laissent une grande part de liberté aux élèves (la rédaction d'histoires fictives). C'est ainsi que dans les trois classes, la rédaction d'une histoire fictive est ressortie comme le choix le plus plébiscité, avec respectivement 41,7%, 41,7% et 50% des élèves dans les Secondes A, B et C exprimant que ce fut leur activité préférée (rédaction d'une histoire de superhéros et/ou rédaction d'un conte détourné). D'autres choix exprimés de façon répétée étaient la création d'affiches publicitaires pour les Seconde A (41,7%, en égalité avec les histoires de superhéros) ; jouer une scénette ou faire un discours militant (12,5% respectivement) pour la Seconde B ; et faire un discours militant pour 35,7% des répondants de la Seconde C. Il est intéressant de noter que l'étude d'un film (choix arrivé en deuxième position dans le classement des activités à la question 7) ne représente que 5,6%, 12,5% et 7,1% des réponses des trois classes (A, B, C) à la question huit. Enfin il est à noter qu'un élève de la Seconde B a indiqué que la création de la page de garde de son cahier fut son activité préférée, alors qu'un élève de la Seconde C a indiqué que le travail sur les connecteurs logiques était ce qu'il avait préféré.

Ce qui ressort le plus fréquemment dans les commentaires des élèves pour justifier leur choix d'activité préférée est le plaisir de travailler en groupe ; le travail sur un sujet d'actualité ; le plaisir à laisser court à l'imagination ; et le fait d'avoir une liberté dans leurs choix. C'est ainsi que cet élève de la Seconde A justifie sa préférence pour les activités en groupe en disant « *c'est plus motivant, plus drôle, plus captivant et ça nous permet d'aider et être aidé par autrui* ».

Plusieurs élèves ont exprimé leur satisfaction à travailler sur un sujet d'actualité à travers les discours militants faits dans le cadre d'une séquence sur changer le monde et ainsi pouvoir traiter de problèmes concrets. Il y a par exemple cet élève de la Seconde B qui explique avoir préféré cette activité parce que « *c'était intéressant, d'actualité, [on] apprend à parler à l'oral devant du monde* ». Ou celui de la Seconde C qui dit avoir préféré également faire un discours « *car on disait ce que l'on pensait en défendant une cause qui nous tient à cœur* ». Ainsi que ces autres élèves de la Seconde C qui disent avoir aimé la séquence autour de changer le monde « *parce que c'est un projet concret* » ; parce qu'il a permis de « *dire ce que l'on pense sur un sujet actuel* » ou encore parce que cela « *permet de s'exprimer mieux à l'oral* ».

En contre-point des élèves ayant aimé le concret, un bon nombre d'élèves à également aimé user de leur imagination dans la rédaction d'histoires fictives. Nous pouvons citer par exemple cet élève de la Seconde B qui explique sa préférence pour l'écriture d'histoires « *parce que ça laisse libre court à l'imagination, ça m'a permis de bien réfléchir aux mots à employer, à en apprendre des nouveaux en posant des questions* ». Ou encore ces élèves de la Seconde C qui disent qu'écrire des histoires « *permet d'apprendre du vocabulaire et faire des phrases simples et correctes* » ou « *permet de s'exprimer librement* ».

Partie 3 : Discussion

En cherchant à confirmer ou infirmer notre hypothèse que la mise en action est la meilleure façon d'engager et d'encourager la réussite des élèves en cours de langue vivante nous avons cherché à tester des outils pédagogiques d'inspiration Montessori et à sonder les élèves sur les activités qui encouragent leur apprentissage et qu'ils trouvent intéressantes. Nous avons souhaité voir si certaines méthodes de l'éducation nouvelle – comme mettre les élèves en action, ancrer les activités dans le monde réel, laisser les élèves se déplacer, ou encore ancrer l'enseignement dans une atmosphère d'écoute et de bienveillance – résonnent auprès des élèves en cours de langue vivante aujourd'hui. Pour ce faire nous avons procédé à la création d'outils pédagogiques d'inspiration Montessori que nous avons testé auprès de trois classes de seconde au cours d'une séance sous format d'ateliers de phonologie. Nous avons par la suite sondé les élèves via un questionnaire pour avoir leur ressenti sur l'utilité de la séquence. Nous avons

également demandé aux mêmes élèves quelques semaines plus tard de répondre à un questionnaire plus général sur leur expérience en cours d'anglais afin de récolter leur avis sur des questions plus précises en lien avec certaines pratiques issues du mouvement de l'éducation nouvelle. Les résultats obtenus confirment que la majorité des élèves aime se retrouver en action.

Notre expérimentation avec les ateliers d'inspiration Montessori a montré que 90,9% des élèves des trois classes confondues ont trouvé l'exercice engageant et utile, et 80% de ceux-ci ont eu l'impression d'améliorer leur prononciation lors des ateliers. Ces ateliers ont permis aux élèves de travailler de façon indépendante et autonome. Etant donné que les élèves étaient tous en activité, j'ai pu circuler de groupe en groupe pour s'assurer du bon déroulé de la séance, pour répondre à d'éventuelles questions et proposer un feedback immédiat aux élèves tout en leur laissant la liberté de travailler de façon largement autonome en se sentant soutenu. Il est intéressant de voir que les élèves des secondes B et C ont trouvé l'atelier sur la prononciation du « TH » le plus utile : c'est l'atelier qui avait une image indiquant le placement de la langue sur le support pédagogique. Il est toutefois impossible de savoir si c'est l'image qui a poussé les élèves à préférer cet atelier ou bien s'ils l'ont préféré pour d'autres raisons. Il est également intéressant de noter qu'à part cette préférence des deux classes précitées pour l'atelier « TH » il est assez difficile de dégager une tendance sur les autres ateliers jugés les plus et moins utiles par les élèves. Ces résultats sont pertinents car ils reflètent la diversité des choix des élèves et montrent aussi l'intérêt d'une telle activité dans laquelle les élèves ont l'occasion de goûter à différents ateliers et ainsi pouvoir s'améliorer là où ils ressentent le plus gros besoin.

Les résultats de la deuxième expérimentation sont également intéressants, même s'ils révèlent aussi quelques divergences avec notre hypothèse de départ en ce qui concerne l'approche qui donne aux élèves l'impression de mieux apprendre. En effet, alors que les résultats globaux montrent que le premier choix des élèves (32%) est de faire une activité (être en action), le choix qui arrive en deuxième (25%) est de mémoriser des listes de vocabulaire et de verbes, soit une activité qui est loin d'être actionnelle – et cette tendance est encore plus accentuée avec la Seconde C où la mémorisation des listes arrive en premier choix (29%) avant la mise en action (23%). Ces résultats viennent donc indiquer que les élèves n'ont pas forcément l'impression qu'il faille être dans une démarche actionnelle tout le temps. Plusieurs élèves dans les trois classes ont indiqué que c'était par un mélange des méthodes qu'ils avaient l'impression d'apprendre le mieux, avec la plupart notant un mélange de mémorisation, de notes et d'activités actionnelles.

Il est surtout intéressant de constater qu'il n'y a pas de recette magique. Alors que certains préfèrent apprendre en se jetant directement dans le bain de l'action, d'autres préfèrent le côté rassurant de la prise de note ou du recopiage et de la mémorisation. Il serait intéressant de croiser les réponses avec les résultats scolaires des élèves (ce que nous ne sommes pas en mesure de faire ici étant donné l'anonymat des sondages) pour voir si les élèves les plus faibles préfèrent les méthodes plus « passives » alors que les élèves plus à l'aise avec l'anglais préfèrent quant à eux des méthodes plus « actives ». Ce qui est certain est qu'un bon nombre d'élèves a l'impression qu'il faut un mélange d'activités plus ou moins actionnelles pour arriver à bien assimiler une langue vivante, comme nous avons vu avec les commentaires d'élèves cités dans la partie 2.1.3 ci-dessus.

Les résultats à la question trois (je comprends mieux lorsque l'activité n'est pas abstraite) – à laquelle 87,6% des élèves ont dit mieux comprendre lorsqu'une activité a du sens concret – confortent bien notre hypothèse et vont complètement dans le sens des pédagogues de l'éducation nouvelle et même les philosophes précurseurs de ceux-ci, ainsi que dans le sens des pratiques préconisées en didactique des langues à l'heure actuelle. La très grande majorité des élèves préfère une activité qui a du sens plutôt que des activités « hors sol ».

Plus surprenant pour moi sont les données récoltées à la question quatre sur le fait de pouvoir bouger en classe plutôt que de devoir rester assis. Alors que la majorité des pédagogues de l'éducation nouvelle préconisaient les classes vertes et activités manuelles pour sortir justement les apprenants et les faire bouger, les élèves ici n'ont pas massivement exprimé une impression de mieux apprendre en étant libre de bouger. Le plus étonnant pour moi sont les résultats de la Seconde C où seuls 45% des élèves a l'impression de mieux apprendre en étant libre de bouger, soit un résultat bien inférieur aux deux autres classes. Ces résultats sont d'autant plus surprenants que cette classe est connue pour être très active, avec des élèves ayant des difficultés à rester concentrés assis derrière un bureau. Il pourrait être intéressant d'analyser plus en détail ce genre de résultat pour mieux comprendre comment se positionnent les élèves ayant le plus de problèmes de concentration en classe (ce que nous ne pouvons faire ici étant donné l'anonymat des réponses) : y a-t-il une différence marquée dans les réponses entre les élèves en situation de réussite et ceux en difficulté ? Les élèves avec des problèmes d'attention ont-ils quand même l'impression de mieux apprendre en restant assis derrière un bureau ?

Les réponses aux questions cinq et six sur la bienveillance des enseignants sont peut-être les plus parlantes de toute notre expérimentation. Elles confirment un principe très cher à la plupart des pédagogues de l'éducation nouvelle, soit que la bienveillance de l'enseignant est

fondamentale pour encourager la réussite des élèves. Les élèves des trois classes ont tous répondu à plus de 90% (90,9% pour les secondes B et C et 100% pour la seconde A) qu'avoir un enseignant bienveillant et à leur écoute les motive à plus et/ou mieux travailler. Ces données confirment la théorie de Maria Montessori notamment et nous illustrent l'importance du regard et de l'attitude que nous, enseignants, adoptons envers nos élèves, que ce soit en étant à leur écoute, en mettant en place la différenciation ou en proposant des activités variées qui permettent à chacun de s'épanouir pleinement.

Si nous regardons ensuite les résultats obtenus autour des activités du moins au plus intéressant pour les élèves, nous voyons que les élèves confirment assez bien notre hypothèse que s'engager dans une démarche active les encourage à mieux réussir, par exemple dans leur préférence pour être en contact avec des classes à l'étranger, même si plusieurs élèves indiquent également préférer l'étude d'un film ou d'une chanson actuels, soit une activité plus passive. Là où les résultats divergent des techniques Freinet notamment, sont dans le non-intérêt relatif porté envers un projet de journal de classe (dans le cadre de notre pratique de classe il s'agissait d'un projet de création de journal à envoyer aux classes avec lesquelles nous sommes en contact au Canada). Nous pouvons postuler que ceci est dû à un décalage générationnel entre l'époque de Freinet et celle d'aujourd'hui dans laquelle les journaux ne sont plus un moyen de communication très usité par les élèves. Il serait peut-être plus pertinent de moderniser l'activité pour l'envisager sous une forme plus contemporaine : un blog voire un vlog coanimé par la classe en France et la classe correspondante, par exemple. Les disciples du mouvement Freinet continuent d'ailleurs à innover autour des techniques à mettre en place à l'aide des nouvelles technologies. Un autre point de divergence avec la pédagogie Freinet concerne l'ancrage du travail dans le réel. Les réponses libres des élèves à la question huit ont montré qu'une part non-négligeable des apprenants apprécie la fiction et avoir la possibilité de laisser court à son imagination. Cela dit, les commentaires des élèves faisaient également ressortir qu'ils aiment particulièrement avoir du choix, que ce soit dans leur écrits fictifs ou dans des productions plus ancrées dans le monde réel (discours militants, par exemple) – et Freinet tout comme ses pairs aurait été entièrement d'accord avec une approche qui laisse le choix aux élèves dans la mesure où cela les responsabilise et aide à se sentir au centre de leur apprentissage.

Enfin, il est très intéressant de noter que les activités préférées des élèves indiquées en réponse à la question huit concernent principalement deux activités : donner un discours militant et rédiger une histoire fictive (de superhéros ou un conte de fée détourné). Ces trois activités

étaient de loin les plus difficiles demandées aux élèves au cours de l'année scolaire, mais elles étaient également des activités dans lesquelles les élèves avaient beaucoup de contrôle sur le contenu qu'ils y mettaient : ils avaient des consignes claires en termes du contenu à fournir, mais ils avaient aussi beaucoup de liberté dans leur choix du sujet. Nous pouvons postuler que les élèves ont apprécié ces activités parce que, en plus de les solliciter intellectuellement, elles leur laissaient assez de choix pour pouvoir s'approprier le contenu et l'adapter à leurs envies, besoins et capacités. En ce qui concerne les histoires fictives, c'étaient aussi des activités qui permettaient à chacun de rédiger en fonction de ses capacités : les histoires reçues allaient d'une demi-page à six pages, et donc permettaient une différenciation « naturelle ». Inversement, il est intéressant de voir que peu d'élèves (8,4% des élèves des trois classes) a indiqué qu'étudier un film était son activité préférée (alors que 21% avaient classé cette activité comme étant la plus intéressante à la question sept). L'étude d'un film est une activité bien plus « facile » que rédiger une histoire ou donner un discours, mais elle est également beaucoup plus passive et permet beaucoup moins de s'approprier le sujet. Les résultats semblent indiquer que les élèves préfèrent des activités plus difficiles et engageantes lorsque celles-ci leur permettent de s'approprier le contenu par une liberté de choix. Cette hypothèse mériterait d'être testée par de futures expériences.

Nos résultats confirment donc en grande partie notre hypothèse de départ que la mise en action est la meilleure façon d'encourager l'engagement et la réussite des élèves en cours de langue vivante. Les élèves ont confirmé leur engouement pour une séance basée sur la pédagogie Montessori, avec un travail en groupe en autonomie en présence d'un enseignant bienveillant et vigilant. Ils ont également exprimé une impression de mieux apprendre en faisant une activité, même si certains élèves ont inversement dit préférer des activités plus passives de mémorisation, notamment dans la classe avec les élèves les plus faibles. Les élèves des trois classes ont largement confirmé leur préférence pour des activités ayant du sens concret ainsi que celle pour des enseignants bienveillants et à l'écoute. Ils avaient toutefois un avis plus tempéré quant au fait de mieux apprendre en pouvant bouger librement en salle de classe.

Même si nos résultats confirment assez bien notre hypothèse, il est important de souligner quelques limites à notre expérimentation. Tout d'abord l'échantillon est de seulement soixante-sept élèves, ce qui est statistiquement trop petit pour être vraiment juste. Il aurait été intéressant ne serait-ce que d'avoir un groupe de contrôle d'une taille similaire dans un autre lycée ou même auprès des classes d'un autre enseignant dans le même établissement étant donné que les choix des élèves sont sûrement influencés par le style d'enseignement dispensé par chaque

enseignant, notamment en ce qui concerne les réponses aux questions sept et huit (activités les plus et moins intéressantes et préférées). Nous ne pouvons pas non plus écarter la forte probabilité de biais dans les réponses (« *response bias* ») dans les données récoltées : même si le sondage était anonyme, il est fort probable qu'au moins certains élèves n'ont pas osé émettre de critique ou ont répondu en donnant ce qu'ils pensaient être la « bonne réponse » ou la réponse attendue. Enfin, il aurait également été intéressant d'avoir des outils d'analyse statistiques plus poussés afin de mieux croiser les données récoltées et de mieux contrôler pour des contradictions et anomalies.

Il serait intéressant de poursuivre la recherche engagée ici pour voir si les résultats se confirment à travers le temps et au sein de groupes différents. Il serait également très informatif de pouvoir mieux étudier les résultats en fonction de la réussite des élèves. Si les élèves les plus faibles en cours de langues sont, comme nous le soupçonnons ici, ceux qui préfèrent des activités plus passives, comment les accompagner vers une pédagogie plus active qui leur donne néanmoins l'impression d'être encouragé dans la réussite ? Comment trouver pour tous les élèves l'équilibre le plus convenable entre une démarche actionnelle et la réussite du plus grand nombre ?

Les résultats ici confirment surtout sans conteste la préférence des élèves pour des enseignants bienveillants et à l'écoute. Peut-être plus important encore que nos méthodes d'enseignement et les activités proposées sont l'attitude que nous adoptons envers nos élèves. Les élèves ont exprimé à plus de 90% leur motivation à plus et/ou mieux travailler lorsque leurs enseignants sont bienveillants et à l'écoute. C'est pour nous, enseignants, une leçon primordiale à retenir, une leçon qui est au centre des pédagogies nouvelles depuis Comenius et qui reste plus que pertinente de nos jours.

Conclusion

Nous avons parcouru à travers ces quelques pages plus de quatre cent ans d'histoire pendant lesquels l'apprenant est passé d'un sujet passif à un acteur engagé. Nous avons vu comment la perception de l'enfance a évolué au fil du temps, tout comme notre façon d'envisager l'« éducatibilité » de certains apprenants et la vision de la classe comme un lieu d'épanouissement. Nous avons vu naître un mouvement, hétéroclite mais unis dans sa conviction que l'enseignement doit être actionnelle, différenciée, bienveillante et tournée vers l'épanouissement de la personne globale. Puis nous avons vu comment ces idées sont passées, à travers le vingtième siècle et à l'aide de la psychologie constructiviste notamment, de la

marginalité et de l'expérimental pour se retrouver en 2019 au cœur des approches pédagogiques actuelles et notamment du CECRL qui est le pilier de l'enseignement des langues vivantes en France aujourd'hui. Enfin, l'expérimentation menée auprès de trois classes de seconde générale a permis de montrer à petite échelle que les élèves sont globalement d'accord sur l'importance d'une approche actionnelle et d'un enseignement bienveillant, même si beaucoup demeurent convaincus qu'une alternance d'activités actionnelles et d'activités plus classiques comme la mémorisation et la prise de notes sont pour eux le levier de leur réussite en cours de langue vivante. A l'aune de la réforme du baccalauréat 2021 et au-delà, les approches pédagogiques continueront d'évoluer. Espérons seulement que la bienveillance, la réussite et l'épanouissement de chacun continueront à cheminer, comme ce fut le cas de Locke à Rousseau, de Robin à Freinet, et de Piaget à nos jours.

Bibliographie

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, Plon.

Billouet, P. (2012). Recension de « Pestalozzi : entre école populaire et éducation domestique. Le prince des pédagogues, son fils et Mulhouse - Loïc Chamel ». Paris : L'Harmattan. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article141>

Bourgoin, S.M et P.K. Byers, Eds. (1998). *Encyclopedia of World Biography, volume 4*. Detroit: Gale Research.

Carré, P. (2018). « Albert Bandura et l'auto-efficacité ». In M. Fournier (Ed.). *Les Grands Penseurs de l'éducation*, (pp.139-141). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Chamel, L. (2012). *Pestalozzi : Entre école populaire et éducation domestique. Le prince des pédagogues, son fils et Mulhouse*. Paris : L'Harmattan.

Doyle, M.E. et M.K. Smith (2007). « Jean-Jacques Rousseau on education ». In *The encyclopaedia of informal education*. Repéré à <http://www.infed.org/thinkers/et-rous.htm>

Ferrer i Guardia, F. et Sanchez Benito, M.-J. (traductrice) (2010). *L'école Moderne*. Bruxelles : Editions Couleur livres asbl.

Fournier, M. (2018). « Maria Montessori : Les voies de l'autonomie ». In M. Fournier (Ed.). *Les Grands Penseurs de l'éducation*, (pp.55-58). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Fournier, M. (2018). « Piaget et les méthodes actives ». In M. Fournier (Ed.). *Les Grands Penseurs de l'éducation*, (pp. 93). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne. Carnets de pédagogie pratique* n° 326. Paris : Armand Colin.

Giroud, G. (1900). *Cempuis*. Paris : Schleicher Editeur.

Gros, G. (2010). « Philippe Ariès : naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance ». In *Histoire de l'éducation* [en ligne], 125, 2010, mis en ligne le 1 janvier 2014, consulté le 19 avril 2019. Repéré à <http://journals.openedition.org/histoire-education/2109>

Halpern, C. (2018). « John Dewey : Eduquer par l'expérience ». In M. Fournier (Ed.). *Les Grands Penseurs de l'éducation*, (pp.51-54). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Hameline, D. (1993). « Adolfe Ferrière (1879-1960) ». In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. 13, n°1-2, mars-juin 1993, p. 379-406. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ferrierf.pdf>

Husson, J. (1949). *Paul Robin. Educateur*. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n°44. Cannes : Editions de l'école moderne française. Repéra à <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11167>

Jacomino, B. (2018). « Célestin Freinet : Faire pour apprendre. » In M. Fournier (Ed.). *Les Grands Penseurs de l'éducation*, (pp.95-98). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Kintzler, C. (2018). « Condorcet : Le Savoir libérateur ». In M. Fournier (Ed.). *Les Grands Penseurs de l'éducation*, (pp.39-41). Auxerre : Sciences Humaines Editions.

Locke, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. Londres : Publié pour A. and J. Churchill.

- Meirieu, P. (2001b). *Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Paris: Editions PEMF.
- Meirieu, P. (2001). *Maria Montessori : Peut-on apprendre à être autonome ?* Paris: Editions PEMF.
- Meirieu, P. (2018). « Le docteur Itard et l'enfant sauvage ». In M. Fournier (Ed.). *Les Grands Penseurs de l'éducation*, (pp.43-46). Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Meirieu, P. (site web). Petite histoire des pédagogues. Repéré à <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lespedagogues.htm>
- Morère, P. (2018) « John Locke : L'élève est une page blanche. » In M. Fournier (Ed.). *Les Grands Penseurs de l'éducation*, (pp.31-33). Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Morgan, H. (1999). *The imagination of early childhood*. Westport Connecticut: Bergin & Garvey.
- Pinto Gomes, P. (2017). « L'objectif de la pédagogie Montessori est l'épanouissement de l'enfant et l'éducation à la paix ». In *La Croix* du 19/09/2017. Repéré à <https://www.la-croix.com/Famille/Education/Lobjectif-pedagogie-Montessori-lepanouissement-lenfant-leducation-paix-2017-09-19-1200878080>
- Rogers, C (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Londres : Constable.
- Soëtard, M. (2018). « Comenius : Se cultiver et cultiver les autres ». In M. Fournier (Ed.). *Les Grands Penseurs de l'éducation*, (pp.23-25). Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Southworth, R. Pestalozzi. The Schoolworks Lab, Inc. Repéré à <https://www.schoolworkslab.org/pestalozzi/>
- Vial J. (2009). « L'éducation aux XVII^e et XVIII^e siècles ». In *Histoire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, (pp. 43-50). Repéré à <https://www.cairn.info/histoire-de-l-education--9782130575092-page-43.htm>
- Wagnon, S., OHAYON, A., OTTAVI, D., SAVOYE, A., dir. (2007). « L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir ». In *Histoire de l'éducation* [en ligne], 113, 2007, mis en ligne le 03 avril 2009, consulté le 18 avril 2019. Repéré à <http://journals.openedition.org/histoire-education/1371>
- Wagnon, S. (2013). *Francisco Ferrer : Une éducation libertaire en héritage, suivi de « l'Ecole moderne » de Francisco Ferrer*. Lyon : Atelier de création libertaire.
- Weegar, M.A. et Pacis, D. (2012). « A Comparison of Two Theories of Learning – Behaviorism and Constructivism as applied to Face-to-Face and Online Learning. ». Repéré à <https://www.g-casa.com/conferences/manila/papers/Weegar.pdf>
- Wollstonecraft, M. (1788). *Original Stories from Real Life*. Londres : Publié pour J. Johnson.

Annexes

Annexe 1 : Les cinq ateliers de phonologie

Atelier 1 : La prononciation de « TH »

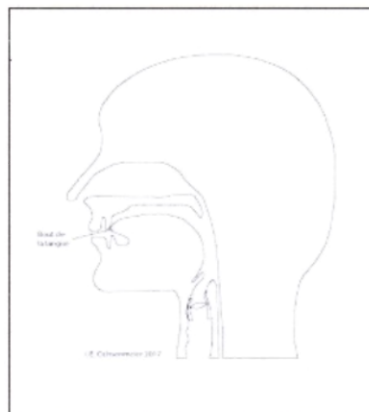
Workshop 1: Pronouncing « TH »

This workshop will help you pronounce two common "TH" sounds:

- the "θ" sound as in "THINK" and
- the "ð" as in "THE".

To properly pronounce the word "THINK":

- 1) Touch the back of your front teeth with the tip of your tongue
- 2) Blow air over your tongue and out of your mouth
- 3) Practice doing this a few times
- 4) Now, blow the air out of your mouth as above, but say "INK" before you run out of air
- 5) Bingo! Now practice a few times
- 6) Try again with other words: place your tongue, then blow air over your tongue and say
 - "REE" (three)
 - "EURTY" (thirty)
 - "AOUSEND" (thousand)
 - "ANKS" (thanks)
 - "EU" ("the")
 - "ÉS" ("this")
- 7) Now try with more complicated words like:
 - oTHer
 - anoTHer
 - GrandmoTHer
 - paTH
 - someTHing
 - THroughout

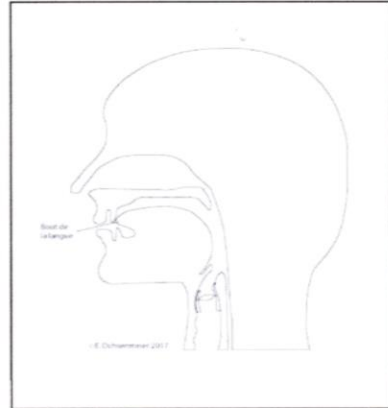


Atelier 2 : La comparaison entre les sons « th » (/ð/ et /θ/), « s » (/s/) et « z » (/z/)

Workshop 2: Comparing « TH », « S » and « Z » sounds

In this workshop you will play with the differences between “TH” sounds and “S” and “Z” sounds

- 8) Touch the back of your front teeth with the tip of your tongue
- 9) Blow air over your tongue and out of your mouth
- 10) Practice doing this a few times
- 11) Now practice saying the following pairs of words slowly (and at least 5 times each):
 - sink / think
 - pass / path
 - ze / the
 - sick / thick
 - miss (<més>) / myth (<méth>)
 - sank / thank



Atelier 3 : La prononciation du son « aw » (/ɔ:/ ou /ɑ:/)

Workshop 3: “-AW” sounds

In this workshop you will practice some short but difficult words, like “jaw” (*machoir*) and “raw” (*cru*).

To pronounce these words, there are two options: you can imagine the “aw” as an “ah” (American accent) or an “o” (UK accent).

Practice saying “JAH” and “JÔ” several times.

Now practice saying “RAH” and “RÔ” several times.

Next, try saying the following rhyme:

His teeth were sharp, his gums were raw,

And spit was dripping from his jaw.

Another way to remember the correct pronunciation is to think of the name “Aude”. The “aw” in raw and jaw – and the word broad (large) – is the same sound as at the start of the name **Aude**.

Atelier 4 : La prononciation de la terminaison « -ed » (/ɪd/ et /tʃ/) au prétérit

Workshop 4: "-ED" at the end of words

Words that end in -ED are often difficult to pronounce. Here are a few tricks to avoid incorrectly pronouncing words in the past tense that end in -ED.

Words ending in -ED will usually make a "-DE" or a "TE" sound at the end. If the word has a CH or a K (like APPROACH or TALK), it will usually end with a "TE" sound.

You do not need to pronounce the whole "ED" sound – you only need to say the "D" or "T"!

When you see a word ending in -ED, try to first locate its root word (*la racine*):

APPEARED -> root APPEAR

APPROACHED -> root APPROACH

YELLED -> root YELL

Once you have the root, you just need to add a "D/TE" sound. Find the ROOT WORD, then practice saying the following words several times each:

APPEARED ->	ROOT WORD	-> say apPEER'D
APPROACHED ->	ROOT WORD	-> say apPROACH'T
YELLED ->	ROOT WORD	-> say YELL'D
OPENED ->	ROOT WORD	-> say Open'D
ASKED ->	ROOT WORD	-> say ASK'D
KNOCKED -> always silent!	ROOT WORD	-> say NOCK'T (remember when you see KN, the K is
DIALLED ->	ROOT WORD	-> say DIAL'D
HUFFED ->	ROOT WORD	-> say HUFF'D
SNEEZED ->	ROOT WORD	-> say SNEEZ'D
LIVED ->	ROOT WORD	-> say LIV'D
WALKED ->	ROOT WORD	-> say WALK'T
DISAPPEARED ->	ROOT WORD	-> say disapPEER'D

Atelier 5 : Comment éviter de rajouter un « h » (/h/) parasite devant les voyelles

Workshop 5: The extra H

Many French people tend to add an H sound at the start of words that begin with a vowel. Not only are the words pronounced incorrectly, but this can sometimes lead to confusion: imagine the difference between "I ATE MY LUNCH" (*j'ai mangé mon déjeuner*) and "I HATE MY LUNCH" (*je déteste mon déjeuner*).

You will need to make a conscious effort to avoid putting an "H" sound in front of vowel words, but we can practice a few techniques to help you break the habit.

To avoid making an unnecessary H sound, try to keep exhaling (*expirer*) when you say words that start with a vowel – don't pause to breathe in before saying the word.

Practice saying the following sentences several times each. Breathe in before starting then read the whole sentence before taking another breath.

"THE WOLF ATE THE GIRL."

"FOR EVEN IN A NIGHTCAP, A WOLF DOES NOT LOOK LIKE YOUR GRANDMOTHER."

"IT'S NOT MY FAULT WOLVES EAT CUTE LITTLE ANIMALS LIKE BUNNIES AND SHEEP AND PIGS."

Another trick is to try singing the words

"So creeping quietly as a mouse, the wolf approached another house,
A house which also had inside a little piggy trying to hide."

or

"Ah, Piglet, you must never trust, young ladies from the upper crust."

or

Roses are red,
Violets are blue,
Sugar is sweet,
And so are you.

Année universitaire 2018-2019

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Second degré**

Titre de l'écrit scientifique réflexif : « De l'éducation nouvelle à la démarche actionnelle : Un siècle de pratiques enfin mobilisées en cours de langue vivante ? »

Auteur : Jocelyne Serveau

Résumé :

Le mouvement de l'éducation nouvelle est né au tournant du vingtième siècle et prône une pédagogie active dans laquelle l'élève est au centre d'un apprentissage ancré dans le monde réel et encadré par un enseignant bienveillant qui prend en compte la diversité des élèves et le rythme de chacun. A l'étude des pédagogues de ce mouvement certains liens avec l'enseignement actuel des langues vivantes deviennent assez frappants. Nous avons cherché à tester l'hypothèse selon laquelle les élèves en cours d'anglais aujourd'hui sont plus investis et intéressés lorsqu'ils sont engagés dans une démarche actionnelle. Pour ce faire, nous avons créé et testé du matériel pédagogique d'inspiration Montessori auprès de trois classes de seconde. Dans un deuxième temps nous avons sondé ces mêmes élèves pour récolter leurs opinions quant à ce qui les motive le plus à apprendre en cours de langue vivante. Les résultats montrent que si les élèves sont persuadés de l'utilité des méthodes actionnelles, ils ne renoncent pas pour autant aux techniques plus classiques que sont la mémorisation et la prise de notes.

Mots clés : éducation nouvelle ; méthode active ; enseignement de l'anglais ; engagement des élèves ; lycée

Abstract:

The progressive education movement emerged at the turn of the twentieth century and introduced a student-centred, hands-on approach to learning that is action-based and conducted by a caring and engaged teacher who considers the diversity of her students and their individual learning style. When studying the seminal writers of this movement, certain ties with the present-day approach to second language teaching in France are quite striking. We sought to test the hypothesis that French students of English are more involved and interested when they are engaged in an action-based approach to learning. To do so, we created and tested teaching materials inspired by the methods of Maria Montessori with three tenth grade high school classes. We later surveyed these same students about what most motivates them to learn in their second language classes. The findings show that while students agree about the usefulness of an action-based approach, they are not convinced that more traditional methods such as memorization and note-taking should be put to the wayside completely.

Key words: progressive education; action-based learning; teaching English as a second language (ESL); student engagement; high school



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Attestation de non-plagiat

Je soussignée

Jocelyne SERVEAU

Auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF-SD

« De l'éducation nouvelle à la démarche actionnelle : Un siècle de pratiques enfin mobilisées en cours de langue vivante ? »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Pont-en-Royans,

le 15 mai 2019

Signature de l'étudiante,



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Jocelyne Serveau

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé : « **De l'éducation nouvelle à la démarche actionnelle : Un siècle de pratiques enfin mobilisées en cours de langue vivante ?** »

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise ~~n'autorise pas~~

Le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Pont-en-Royans le 15 mai 2019

Signature de l'étudiante,

« Bon pour accord » 