

**MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION**

Mention	Parcours
2nd degré	M2B MEEF Espagnol
Site de formation :	INSPÉ Croix de Pierre, Toulouse

MÉMOIRE

Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

Gauthier BARREIRO

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
- Madame Émilie BRENOT	- Monsieur Guillaume BARRE
Membres du jury de soutenance :	
- Madame Émilie BRENOT - Monsieur Guillaume BARRE	
Soutenu le 08/06/2021	

Remerciements

Je tiens à remercier dans un premier temps ma directrice de mémoire, Émilie Brenot, pour ses précieux conseils, son aide et son soutien ainsi que Elisabeth Ranedo, Valérie Lagrave et tous les formateurs de l'INSPÉ et de l'UT2J pour leurs riches enseignements et leur écoute tout au long du master.

J'exprime tout particulièrement ma gratitude envers Jeanine Garcia et Emmanuelle De Los Reyes, mes tutrices de stage, qui sont deux grandes sources d'inspiration. Merci pour leur accueil, leur regard bienveillant et la grande gentillesse dont elles ont su faire preuve à mon égard. De la même manière, je remercie les élèves et étudiants que j'ai pu rencontrer lors de ces stages.

Un grand merci également à mes camarades de master pour l'ambiance de classe agréable de ces deux dernières années et Lise, mon binôme depuis la licence.

Je remercie ma famille, mes amis proches et mes collègues AED et CPE du lycée Louis Rascol pour leur soutien au quotidien.

Enfin, je suis reconnaissant envers Cécile, Laura et Morgane pour leur lecture critique et leur aide.

Sommaire

Introduction	5
Partie 1 : État des lieux et apports théoriques	9
1. Définition des termes	9
2. Concepts sociologiques	11
3. Concepts psychologiques	14
Partie 2 : Comment interagir ?	19
1. Les interactions entre enseignant et élèves	19
2. Les interactions entre élèves	21
3. Le climat de confiance	25
Partie 3 : Retour d'expérimentation	30
1. Mise en œuvre pédagogique	30
2. Classes A, B et C	32
3. Les limites des interactions	35
Conclusion	39
Bibliographie	41
Sitographie	42
Liste des annexes	43
Annexes	44

« L'école n'est pas une guerre entre élèves et maître,
c'est une collaboration affectueuse, une lente ascension
commune vers la connaissance et l'amour. »

Henri Vincenot

Introduction

Ce mémoire, réalisé dans le cadre de la deuxième année du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation langue vivante espagnole, a pour but de préparer à une prise de fonction en tant que professeur de langue vivante espagnole. De cette manière, il sert à développer une étude réflexive de la part de l'étudiant et à porter un regard critique sur sa pratique pédagogique en liant trois critères : démarche de recherche, finalité pédagogique et pratiques professionnelles.

C'est à la suite d'un stage effectué lors de ma troisième année de licence Langue, Littérature et Civilisation Étrangère espagnole que j'en suis venu à reconsidérer le choix de mon orientation professionnelle et ainsi le métier de professeur de langue vivante espagnole. Cette idée d'échange permanent avec les élèves, les parents, les autres enseignants, le personnel d'éducation et tous les membres de la communauté éducative est ce qui m'a attiré. Cette conception du partage est inhérente à l'enseignement d'une langue vivante. L'objectif est d'amener les élèves à échanger, s'ouvrir et découvrir d'autres cultures, le tout en langue cible.

Quand nous nous remémorons des souvenirs d'école, nombreux se demandent ce qu'il se serait passé s'ils avaient osé prendre la parole, ou bien s'ils avaient participé activement en classe. Quand cette réflexion est poussée chez ceux qui émettent ces regrets et que nous venons en chercher la cause, c'est habituellement le climat de la classe ou bien la posture qu'avait l'enseignant qui sont remis en cause. Cela entend un

groupe classe qui n'est pas disposé aux initiatives et à la prise de parole individuelle, souvent sujet aux railleries et moqueries, ou bien un enseignant trop laxiste sur les interventions de chacun, pas assez motivant ni humain aux yeux des élèves et manquant de bienveillance. Et généralement, c'est cette absence de participation en classe qui est facteur d'un désintérêt pour la matière et *de facto* facteur d'une baisse de motivation, d'un lâcher-prise et de mauvais résultats.

De cette manière, j'ai choisi de m'intéresser à la notion d'interactions en classe et plus précisément, les interactions entre les différents acteurs d'une classe de langue, tout en mettant ces termes en lien avec le concept de relation de confiance. Chose étonnante, les termes « relation de confiance » ne font pas partie des compétences communes des professeurs regroupées dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. De plus, la seule occurrence de ces termes se trouve dans la partie spécifique aux professeurs, praticiens experts des apprentissages, et plus particulièrement pour les lycées professionnels : « installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance »¹. Ce point du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation devrait pourtant faire partie des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation quel que soit l'établissement. En effet, cette relation de confiance et de bienveillance a une place importante dans la participation active des élèves en classe, et dans leurs interactions.

Au moment de choisir un axe de réflexion pour mon mémoire, de nombreux sujets se sont présentés, tant de thèmes sont possibles face aux différentes facettes du métier d'enseignant. C'est tout naturellement que j'ai décidé d'orienter ma réflexion sur ces thèmes d'interactions et de relation de confiance. En effet, pendant mes expériences dans l'enseignement, lors des stages ou bien lors de la suppléance que j'ai eu l'opportunité d'effectuer durant mon année de césure, j'ai constaté que les interactions sont essentielles à l'enseignement d'une langue vivante, tant entre élèves eux-mêmes qu'avec les enseignants, principalement pour leur donner l'envie et le plaisir d'apprendre une langue et une culture étrangères. C'est pourquoi, j'ai voulu aborder et explorer cette thématique dans mon mémoire. Je me suis questionné sur ce qui motive et favorise réellement ces interactions en classe de langue vivante, notamment le climat et la relation de confiance établis entre les différents acteurs. En effet, ce climat de

¹ « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », MENE1315928A, arrêté du 1-7-2013.

confiance semble être un des principaux leviers d'interaction. C'est suite à ces différentes observations et ces situations d'apprentissage que la réflexion m'a amené à cette interrogation : Dans quelle mesure la mise en place d'un climat de confiance favorise-t-elle les interactions dans la classe ?

Lors de mon stage en établissement scolaire, j'ai pu proposer aux élèves de maternelle et aux étudiants de l'internat un questionnaire (Annexe 1, page 44) qui m'a aidé à répondre, tout au long de ce mémoire, à l'interrogation faite. Pour comprendre les termes et les concepts inhérents au sujet, j'aborderai d'abord un état des lieux complété d'apports théoriques sur des concepts sociologiques et psychologiques. Pour comprendre l'interrogation autour du sujet, j'y apporterai des explications sur les interactions entre enseignant et élèves et celles entre élèves pour étayer l'analyse et en venir au climat de confiance. Par la suite, puisque le raisonnement est fait autour des interactions et de la mise en place d'un climat de confiance, un retour d'expérience sur une mise en œuvre pédagogique sera fait pour répondre au problème posé et ses limites.

Partie 1

État des lieux et apports théoriques

Partie 1 : État des lieux et apports théoriques

1. Définition des termes

Les recherches faites sur les interactions en classe de langue depuis trois décennies ont pour enjeu de comprendre le déroulé des échanges en classe dans un but d'apprentissage. Avant toute chose, je définirai les concepts qui constituent la base de ce mémoire professionnel. Tout d'abord, j'ai choisi de m'interroger sur ce que sont les interactions et comment les définir. Établissons une définition générale du terme. Selon le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, le terme interaction est, dans le domaine de la psychologie et de la sociologie, défini comme tel :

« *PSYCHOL., SOCIOL.* Action réciproque qu'exercent entre eux des êtres, des personnes et des groupes. *C'est l'interaction vivante des individus entre eux et de la totalité organique sur chacun qui est leur principe d'individualité* (J. Vuillemin, *Être et trav.*, 1949, p. 75). *Il y a interaction mutuelle de l'informateur sur l'informé, et de l'informé sur l'informateur* (Salleron, *Comment informer*, 1965, p. 27). »²

² « Interaction », Lexicographie [en ligne]. CNRTL, 2012 [consulté le 13/02/21]. Disponible sur <https://www.cnrtl.fr/definition/interaction>

L'interaction est une action qui s'effectue entre deux individus. De manière générale, ce sont des interactions sociales. Les interactions peuvent être positives car elles entraînent des attitudes telles que la coopération, la participation, l'intégration ou bien l'émulation. Elles sont, au même titre, négatives lorsque celles-ci occasionnent plutôt la concurrence, le conflit et la rivalité. Elles sont qualifiées comme étant des actions intrapersonnelles, c'est-à-dire des décisions cognitives suivies d'actions, ou bien des actions interpersonnelles, des réactions cognitives qui font face à des actions d'autres personnes. Que ce soit par des décisions ou des réactions cognitives, le cognitif joue sur les interactions. Les fonctions cognitives font référence aux capacités qu'a le cerveau humain d'être en constante interaction avec son environnement par le biais notamment de la perception, de la concentration, de l'acquisition, du raisonnement, de l'adaptation et de l'interaction. D'après le site de réhabilitation psychosociale et remédiation cognitive³, il existe plusieurs de ces fonctions telles que : l'attention qui consiste en « la capacité à se concentrer pendant une certaine durée » ; la mémoire qui est la « capacité à retenir des informations » qui s'accompagne de la mémoire de travail qui sert à « manipuler une information en mémoire » ; les fonctions exécutives qui intègrent les « capacités à s'organiser, à mettre en place des stratégies » ; les fonctions visuo-spatiales et les cognitions sociales se définissant par « les capacités à comprendre les autres, à identifier les différentes émotions et à interpréter correctement son environnement. »

Cette idée de bivalence est toujours centrale, l'interaction s'effectue toujours entre deux personnes ou deux groupes. Maintenant, si nous appliquons le terme au cadre de notre mémoire, c'est-à-dire les interactions dans une classe de langue et dans un contexte scolaire, nous trouvons cette explication qui est représentative du sens que nous attendons derrière le terme d'interaction :

« L'interaction didactique met en relation un interactant expert dans la matière enseignée avec des interactants-apprenants qui ont besoin de sa collaboration ».⁴

³ « Les fonctions cognitives » [en ligne]. Réhabilitation psychosociale et remédiation cognitive, mars 2020 [consulté le 31/03/21]. Disponible sur: <https://centre-ressource-rehabilitation.org/fiche-thematique-les-fonctions-cognitives>

⁴ Francine Cicurel, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action ». *Pratiques : linguistique, littéraire, didactique*, 2011, n°149-150. p.41-55.

L'interaction en classe, plus précisément l'interaction didactique selon Francine Cicurel, est cette action qui s'effectue entre deux acteurs dans le cadre scolaire : l'un maîtrise le contenu énoncé et l'autre est réceptacle des idées véhiculées. Les acteurs de la classe se réfèrent aux élèves et à l'enseignant, ce qui laisse penser de cette définition que cette interaction se fait uniquement entre enseignants et apprenants. Les interactions entre apprenants sont possibles et même à encourager.

Le rôle de l'adulte, l'enseignant, est primordial dans le processus de l'apprentissage et du développement. De la même manière, il est facteur de motivation pour l'élève, mais ce tandem enseignant-apprenant reflète également une relation d'autorité et bloque, à un moment, l'extériorisation des idées de l'élève et sa prise de parole. Les interactions entre élèves, ou entre pairs, sont qualifiées d'interactions symétriques et asymétriques. Symétrique signifie que les deux apprenants en sont au même stade de connaissance sur un sujet déterminé alors qu'asymétrique veut dire qu'un des deux apprenants en connaît davantage. L'interaction symétrique permet une sorte de coopération entre les deux acteurs alors que l'asymétrique admet un guidage et une transmission de connaissances ou d'expérience, tout comme les interactions entre élèves et professeurs. Ces interactions asymétriques sont celles qui sont recherchées dans une classe. En effet, ce système de tutorat est un processus d'assistance où le premier individu apprend et l'autre renforce ses savoirs. D'après Jérôme Bruner, « la construction du savoir se fait par le langage »⁵, je rajouterai que cette construction se fait par le langage et les interactions sociales.

2. Concepts sociologiques

Les interactions scolaires, c'est-à-dire les interactions dans une classe, ont pour but principal d'être facteur de motivation pour les élèves et donc en réalité de réussite scolaire pour ces derniers. Cette réussite scolaire, qu'elle soit voulue ou non, est elle-même influencée par des concepts sociologiques comme l'effet maître, l'effet classe ou l'effet de groupe et l'effet établissement. Nous allons les avancer et tenter de les expliquer dans cette partie d'analyse afin de les raccrocher à notre recherche sur les interactions en classe.

⁵ Jérôme S. Bruner, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF, 2011. p54.

Si nous venons les expliquer avec une approche en entonnoir en commençant par l'effet établissement, celui-ci viendrait d'une idée que tous les établissements ne sont pas égaux. C'est la bonne réputation de l'établissement, la qualité des enseignements et les résultats des élèves qui participent à cet effet. Comme le dit la sociologue Aletta Grisay :

« Les résultats des élèves font l'objet d'analyses au niveau de l'établissement et sont utilisés pour décider des améliorations à apporter à l'enseignement dispensé. Une politique de formation continue est menée au sein de l'école, les contacts avec les familles des élèves et leur implication dans le fonctionnement de l'école sont encouragés ». ⁶

Maintenant, en deçà de l'effet établissement, nous nous retrouvons avec l'effet classe. C'est une chose qui peut être affirmée par tout enseignant : la classe a sa propre dynamique. Une classe composée d'une majorité de bons éléments aura de meilleurs résultats qu'une classe composée majoritairement d'éléments plus faibles. Cet effet est influencé par la perception que les élèves se font du niveau de la classe. Si le niveau de classe est élevé, alors la majorité des élèves seront constamment productifs et en recherche de progression. Ce cadre de figure représenterait une interaction positive, l'émulation, et asymétrique comme dans les systèmes de tutelles ou de guidage où les éléments forts entraînent avec eux les éléments plus faibles. Au contraire, les élèves qui sont persuadés d'être dans une mauvaise classe ne s'efforcent pas, ce qui entraîne de mauvais résultats et donc une forme de désinvestissement total de leur part. C'est le concept de l'effet de groupe. Il peut avoir de bons effets selon les individus qui composent le groupe, mais aussi de mauvais effets le cas échéant. Il ne faut pas que l'élève soit tenté de se désindividualiser pour tenter de se conformer au groupe et aux attentes qui sont faites de lui, il doit chercher et créer son propre épanouissement.

« Le groupe pense, sent et agit tout autrement que ne feraient ses membres s'ils étaient isolés. » ⁷

C'est sur cet effet classe que les enseignants jouent un rôle majeur avec l'effet maître. La recherche a démontré que cet effet maître a plus d'impact que l'effet

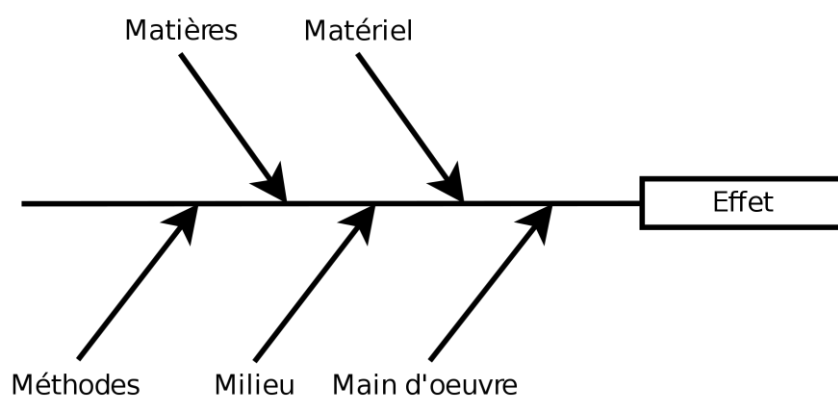
⁶ Citation de Aletta Grisay dans Gaëtane Chapelle, Denis Meuret, *Améliorer l'école*. Paris, PUF, 2006. p.136.

⁷ Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, Flammarion, 2019. p.12.

établissement. Comme avec l'effet classe, un enseignant qui aura peu d'attentes envers ses élèves ou bien un regard négatif sur ces derniers et un enseignant qui valorise ses élèves n'auront pas les mêmes résultats. Il en est de même pour les enseignants qui se font des représentations stéréotypées de leurs élèves, par exemple l'idée reçue que les garçons sont meilleurs dans les matières scientifiques et les filles dans les matières littéraires. Ces attentes contribuent à une baisse de performance et influent sur la réussite scolaire des élèves. Les filles se sentent et sont souvent sous-estimées ce qui produit une baisse de confiance en elles, chez les garçons leur confiance en eux se voit augmentée.

Dans cette perspective, trois effets sociologiques présentés jouent sur les interactions en classe. Premièrement se manifeste l'effet établissement, quand les parents ont une certaine attente de la part de l'établissement et de ses enseignements. L'effet classe et l'effet maître se révèlent aussi, ils agissent en fonction de la représentation faite de soi pour le premier et de la représentation faite de l'autre pour le deuxième. L'effet maître est très important car l'enseignant peut influencer la perception que les élèves se font d'eux-mêmes, et cet effet viendra modifier la qualité des enseignements. Les élèves se sentant valorisés et motivés, les interactions se font plus riches en classe.

Kaoru Ishikawa a développé un outil en 1962, le « diagramme en arêtes de poissons », qui est très utile dans la gestion de qualité. Il représente les causes qui aboutissent à un effet.



« Diagramme en arêtes de poissons » d'après Kaoru Ishikawa⁸

⁸ « Diagramme en arêtes de poissons ». Ankaa Pmo [en ligne], 2019 [consulté le 4/03/21]. Disponible sur: <https://ankaa-pmo.com/diagramme-ishikawa-5m/>

Transposé au milieu scolaire et au vocabulaire de l'éducation, ce diagramme est très intéressant à analyser. Si l'effet souhaité chez nos élèves et dans nos classes est la réussite scolaire, il est possible de savoir quels sont les facteurs à prendre en compte pour y arriver. De la même manière, il permet de constater qu'elle en est la cause lorsqu'un dysfonctionnement a été constaté. Plus largement, lorsqu'un des éléments du diagramme dysfonctionne alors tous les autres éléments qui le composent vont dysfonctionner comme tout système. Même si certains enseignants utilisent sans s'en rendre compte cet outil sociologique, il n'est pas complètement applicable au domaine scolaire, la hiérarchie étant plus souple que dans des entreprises. Le diagramme d'Ishikawa reste, néanmoins, un concept très représentatif de comment est recherché l'obtention d'un effet. Ici les interactions font partie des outils, donc des méthodes. Le climat de confiance représente le cadre, c'est-à-dire le milieu sur le diagramme d'Ishikawa. Les acteurs sont les élèves à la place de la main d'œuvre alors que l'enseignant et ses enseignements sont la matière.

3. Concepts psychologiques

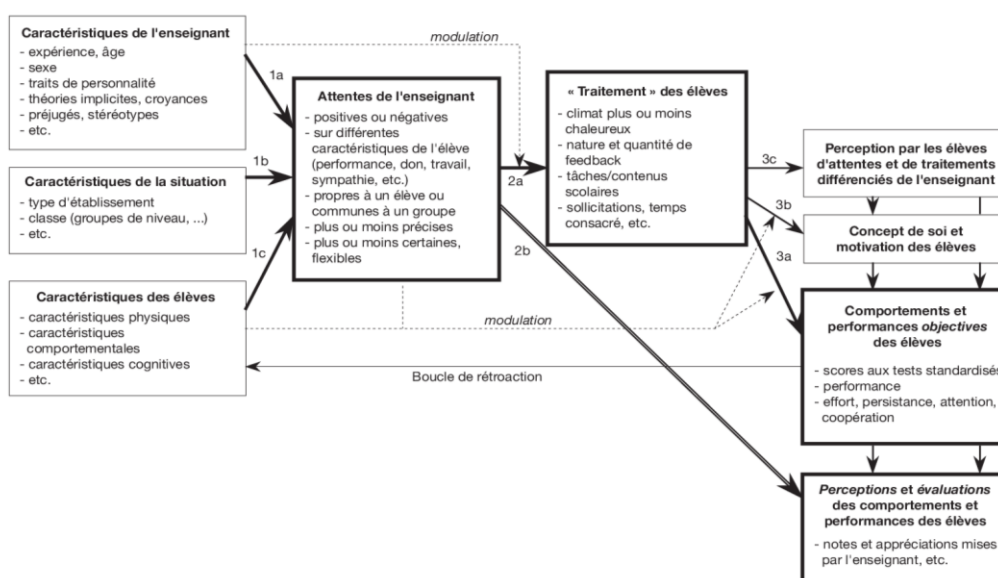
En plus d'effets sociologiques, les interactions en classe dépendent de concepts psychologiques. La subjectivité de l'enseignement couplée à l'effet Pygmalion et l'effet Golem ainsi que le comportement d'un adolescent et la gestion de ses émotions jouent un grand rôle dans les interactions.

Comme nous l'avons vu plus tôt, il est possible que l'enseignant ait des attentes envers ses élèves, ne serait-ce que par rapport au genre ou à l'origine sociale de l'élève. La subjectivité de l'enseignant est ici remise en cause. Si un enseignant de mathématiques ne s'adresse qu'aux garçons pensant, à tort, que les filles n'excellent pas dans les matières scientifiques, celles-ci perdent alors confiance en elles et se désinvestissent. La même situation peut être observée avec des garçons, en littérature par exemple. Les attentes qu'a un professeur envers ses élèves sont importantes dans la perception que les élèves se font d'eux. De la même façon, si un enseignant se focalise sur le contexte social dans lequel grandissent et vivent les élèves (un père médecin, une mère avocate) et qu'il attend de bons résultats de la part de ces élèves, cela ne fait

qu'accentuer les inégalités sociales. Un élève dont le père est artisan, par exemple, a le droit à la réussite scolaire, celle-ci n'étant pas régie par la profession de ses parents ou de l'environnement social dans lequel il évolue. Comme le dit François Dubet dans son essai de 2004 :

« Qu'est-ce qu'une école juste ? C'est une école qui distingue le mérite de chacun indépendamment de sa naissance ou de son origine sociale. »⁹

L'effet Pygmalion et l'effet Golem sont des concepts qui s'appliquent directement à la subjectivité du professeur. L'effet Pygmalion est une prophétie autoréalisatrice qui est empruntée aux *Métamorphoses* d'Ovide où Pygmalion sculpte à son image une statue qui prend vie : Galatée. Le principe est qu'en fonction du degré de croyance, une amélioration des performances et des résultats d'un individu est constatée. L'effet Pygmalion a d'abord été utilisé dans le milieu scolaire par Rosenthal et Jacobson, un psychologue et une enseignante, en 1964. Ils ont constaté que si le professeur pense que l'élève est meilleur, son attitude vis-à-vis de cet élève est modifiée et l'élève va effectivement devenir meilleur.



« Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion » d'après David Trouilloud et Philippe Sarrazin¹⁰

⁹ François Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*. Paris, Seuil, 2007. p.48.

¹⁰ David Trouilloud, Philippe Sarrazin, « Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion ». *Revue française de pédagogie* [en ligne], 2003, n°145 [consulté le 6/04/21]. Disponible sur : https://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_2003_num_145_1

Il s'agit d'un mécanisme selon lequel le jugement qui est porté sur un individu conditionne son comportement. L'enseignant a des attentes envers ses élèves et adapte son comportement envers eux. Ces derniers, percevant cette adaptation, modifient leur perception de soi jusqu'à adapter leur comportement à celui de l'enseignant.

L'effet inverse existe : il s'agit de l'effet Golem, la dérive négative de l'effet Pygmalion. C'est, dans ce cas-là, une prophétie autoréalisatrice pessimiste dont la dénomination renvoie à la tradition juive où un créateur donne vie à un golem d'argile qui, très souvent, tourne mal par négligence de son créateur. À l'inverse, une étude miroir à celle de Rosenthal et Jacobson proposée par Beez en 1971 montre que des élèves qualifiés de « peu capables » par l'enseignant ont produit des performances plus faibles que les autres élèves. Le même mécanisme que l'effet Pygmalion est applicable : les élèves adaptent leur comportement à la perception que se fait l'enseignant d'eux. Une mauvaise image de soi conduit à de mauvais résultats par un processus de désinvestissement.

Rosenthal a élaboré une théorie selon laquelle l'enseignant, dans un schéma d'effet Pygmalion ou d'effet Golem, adapte son comportement suivant quatre facteurs. Ces quatre facteurs se réfèrent aux aspects de l'interaction entre élèves et enseignant :

- « le climat créé par l'enseignant
- le temps et l'attention que l'enseignant accorde à l'élève
- les opportunités que l'enseignant offre à l'élève pour s'exprimer
- la qualité des renforcements. »¹¹

Une attente concernant les capacités d'un élève se traduit par une modification du comportement de l'enseignant selon ces quatre facteurs.

Il ne faut pas oublier que le public auquel un enseignant se confronte est une classe d'adolescents. Pendant l'adolescence, le corps subit d'importantes transformations, de même que le cerveau. L'organe est fractionné, la partie qui gère les émotions est mature alors que la partie qui gère le contrôle cognitif ne l'est pas. C'est pour cela que les adolescents ont parfois du mal à réguler leurs émotions et à contrôler leurs actions pour se conformer à la société ou à leurs camarades.

¹¹ « L'effet pygmalion à l'école » [en ligne]. Psychologie sociale, [consulté le 18/03/21]. Disponible sur : <https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/theories/categorisation/3-l-effet-pygmalion-a-l-ecole>

« Être soi à l'adolescence implique de pouvoir intégrer le changement corporel dans la permanence du sentiment d'exister, jouer avec l'incertitude des formes de l'être adolescent, fonder la reconnaissance de soi à partir des limites changeantes du corps pubère. Être soi suppose aussi d'intégrer ses émotions, de ne pas être coupé d'elles. »¹²

Par les changements de son corps, l'adolescent est en période de transition, il est en recherche d'identité. C'est à ce moment-là de sa vie que lui sont demandés ses objectifs professionnels, ses préférences alors qu'il est lui-même en plein changement corporel et psychique. Aussi, ses relations sociales évoluent. Il s'éloigne petit à petit, affectivement parlant, de sa famille et sa relation à ses pairs s'intensifie. L'adolescent tente de se conformer à un groupe, la pression du groupe est importante. L'adolescent se retrouve très vite perdu entre ses émotions, ses changements corporels et les attentes que la société a de lui. La construction de son identité est difficile et lui demande beaucoup d'énergie. L'adolescent fait face à la fois et de manière souvent déséquilibrée à des avancées puis des régressions. Son estime est constamment questionnée et mise à rude épreuve.

Ces effets sociologiques, l'effet maître, l'effet classe, l'effet groupe et l'effet établissement, sont étroitement liés avec les concepts psychologiques énoncés : la subjectivité du professeur et l'effet Pygmalion (son pendant, l'effet Golem) ainsi que le comportement d'un adolescent et sa gestion des émotions. Cette interdisciplinarité psycho-sociologique influence avec puissance les interactions qui se déroulent dans une classe. Ces interactions, qui restent à préciser, entre l'enseignant et ses élèves et les élèves entre eux, émanent d'un climat propre à la classe : le climat de confiance. Il est lui-même basé sur la relation de confiance qui s'établit entre tous les acteurs de la classe.

¹² Citation d'Edmond Ortigues dans François Marty, « Émotions: leurs devenir dans la rencontre ». *Enfances & Psy*, Érès, 2010, n°49. p. 40-52.

Partie 2

Comment interagir ?

Partie 2 : Comment interagir ?

1. Les interactions entre enseignant et élèves

« Tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste. »¹³

La classe est devenue petit à petit un lieu d'observation d'interactions entre ses acteurs. Les interactions en classe de langue, entre enseignant et élèves, passent par différentes méthodes et moyens. Le rôle de la langue enseignée a une place très importante dans celles-ci. En effet, le fait que le cours soit entièrement en langue cible a une importance cruciale dans l'élaboration d'un espace de communication où les

¹³ Claire J. Kramsch, *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier, 1984. p.78.

apprenants sont contraints à interagir entre eux, et avec l'enseignant, seulement en espagnol.

Avec la perspective actionnelle, proposée comme modèle par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le rôle de l'enseignant de langue vient à évoluer et la didactique des langues est modifiée au niveau de ses pratiques. Le rôle de l'enseignant est redéfini, il est maintenant co-acteur de son cours et intervient à la suite et avec les prises de paroles des élèves. L'enseignant échange avec les apprenants par le biais d'activités ou de stratégies.

Les rituels en début d'heure sont notamment des stratégies effectuées dans le but de « pratiquer pour acquérir de l'aisance dans le discours »¹⁴. Les rituels sont perçus comme gratifiants et sécurisants par les élèves car ceux-ci ne se soumettent pas à une quelconque évaluation. Ils leur permettent de pouvoir s'exprimer librement comme par exemple quand est demandé comment ils se sentent ce jour-ci ou bien qu'est-ce qu'ils ont fait le week-end précédent.

L'interaction en classe de langue se fait grâce aux activités écrites et orales de production et de réception. De fait, toutes les stratégies de production et de réception selon le CECRL forment les interactions, c'est-à-dire la compréhension écrite et orale, l'expression écrite, orale en interaction et orale en continu. Des activités interactives se trouvent à l'oral comme les échanges, les conversations et les discussions formels ou informels, ainsi que les interviews, les débats et les négociations. À l'écrit, l'interaction se fait par la transmission de notes, la correspondance par lettre, courrier électronique, forum ou, davantage dans l'ère du temps, réseaux sociaux.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »¹⁵

¹⁴ Agnès Bourgalet, « Entraînement à la production orale » [en ligne]. 2011-2012 [consulté le 13/04/21]. Disponible sur : https://lettres-anglais.discip.ac-caen.fr/IMG/pdf/Entrainements_a_la_production_orale.pdf

¹⁵ « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues » volume complémentaire [en ligne]. Conseil de l'Europe, 2020 [consulté le 06/04/21]. Disponible sur : [common-european-framework-reference-languageshttps://www.coe.int/fr/web/](https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages)

De son côté, l'enseignant a recours à de nombreuses activités et méthodes pour pouvoir interagir avec les apprenants comme la remédiation, le guidage, la correction et les explications. L'enseignement d'une langue vivante, dans cette nouvelle optique de perspective actionnelle du CECRL, passe d'une logique de maîtrise de la langue cible à un objectif d'interaction, entre acteurs de la classe, en langue cible et quel que soit le niveau de maîtrise de l'apprenant.

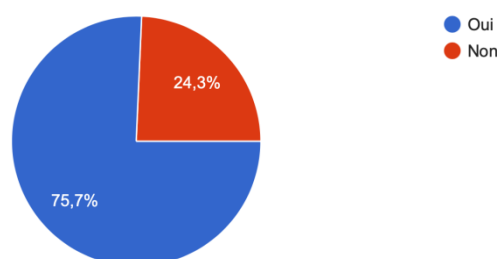
L'enseignant joue un rôle de modérateur, il lui incombe de donner la parole et réguler les temps de celle-ci. Il distribue la parole en interrogeant les élèves. C'est grâce à lui que les apprenants sont associés aux interactions qui se déroulent lors de la séance.

Pour l'enseignant, une classe de langue est réussie lorsque les élèves sont impliqués et investis dans les différentes activités de communication langagière proposées lors de la séance. Les élèves sont tentés d'échanger avec lui pour rechercher une solution au problème, ils essaient de comprendre et de dire ce qu'ils pensent. Le rôle que jouent les élèves n'est plus le même, certaines interactions apparaissent hors du contrôle de l'enseignant. Celles-ci sont favorables à l'apprentissage.

2. Les interactions entre élèves

Nous l'avons vu, la classe de langue a évolué avec la perspective actionnelle et le rôle des élèves n'est plus le même. Ce qui est recherché maintenant c'est de faire interagir les élèves entre eux pour qu'ils soient acteurs de leur apprentissage. Les travaux de groupe sont un bon moyen de favoriser les interactions entre les apprenants et de les rendre acteurs de leur apprentissage.

Est-ce que vous aimez travailler en groupe?
107 réponses



Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

À la question « Est-ce que vous aimez travailler en groupe ? », plus de 75,7% des élèves sondés ont répondu qu'ils aiment travailler en groupe. Voici quelques réponses à la question posée :

oui ! on peut échanger avec des personnes qui ont un point de vue différent (du notre) cela nous permet de nous enrichir, de découvrir des choses que l'on avait peut-être ignoré, de nous aider à comprendre un document ou quelque chose. C'est une manière sympathique de travailler !

si quelqu'un n'a pas assez de connaissance sur un sujet un autre élève peut l'aider

Entraide et amical

En groupe, on peut travailler en s'amusant un peu plus que lorsque l'on est seul. De même, on peut réaliser à plusieurs des projets que l'on ne serait pas capable de faire seuls.

Lorsque les gens sont motivés, ça peut être très efficace et enrichissant

Je trouve intéressant de fait d'avoir plusieurs points de vues.

Pour l'entraide mais aussi pour le développement personnel et pour les liens qui peuvent être créés.

Ça permet de mieux appréhender les notions

On peut s'entraider puisque tout le monde n'a pas le même niveau

Seul on va plus vite, en groupe on va plus loin

Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

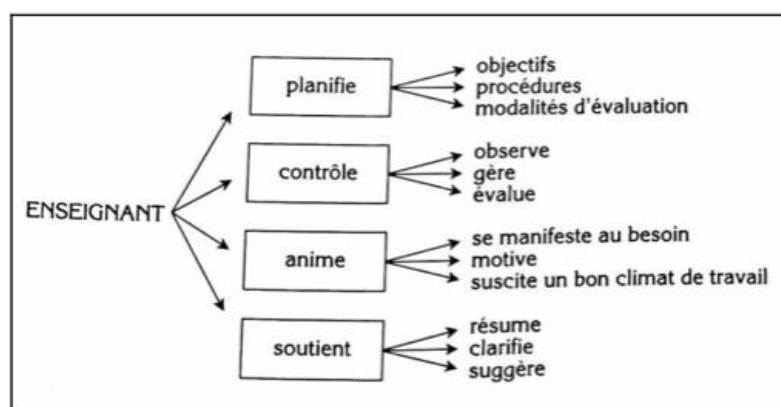
De manière générale, c'est l'aspect d'entraide et d'enrichissement qui est mis en avant dans les réponses des élèves. En effet, les travaux de groupe favorisent des attitudes de coopération et d'entraide. Les élèves apprennent et s'instruisent entre eux, une relation « donnant-donnant » s'établit. Quant aux élèves ayant répondu qu'ils n'aiment pas travailler en groupe, voici une réponse représentative de l'avis de tous :

Je déteste travailler en groupe car bien souvent le fruit du travail n'est pas vraiment dû au groupe mais plutôt à un ou deux élèves qui ont travaillé tandis que les autres ne font que récolter le fruit de la semence qu'ils ne se sont même pas donné la peine de semer. Et puis bien souvent en groupe on passe plus de temps à essayer de se mettre d'accord plutôt qu'à avancer. Le travail en groupe n'est absolument pas efficace. Après tout dépend de la composition du groupe. Des fois cela se passe plutôt bien. Mais c'est vrai que si j'ai la possibilité de travailler seule, je le fais.

Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

Effectivement, les travaux de groupe sont le moment qui caractérise l'autogestion des élèves et il peut y avoir quelques dérives. C'est à ce moment-là que l'enseignant doit veiller à ce que chacun remplisse sa part du travail demandé. Les travaux de groupes sont l'occasion pour les élèves d'expérimenter les règles de vie en société comme le respect des idées de chacun, l'écoute, la négociation et plus particulièrement la participation au travail collectif. Aussi, les élèves timides osent davantage s'exprimer ou donner leur avis pendant les travaux de groupe, il est vrai qu'il est moins intimidant de prendre la parole devant un petit groupe qu'en classe entière.

Quant à l'enseignant, il reste maître de ce qu'il se passe dans sa classe. Dans cette nouvelle perspective, son rôle évolue. L'enseignant planifie, contrôle, anime et soutient tel que le montre le schéma suivant :



« Rôles de l'enseignant dans le travail en équipe » d'après Jean Proulx¹⁶

De manière générale, il est attendu des élèves qu'ils soient actifs et acteurs dans le cours et que l'enseignant soit « observateur » des interactions qui se déroulent dans sa classe. Comme le dit Francine Cicurel :

« l'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. »¹⁷

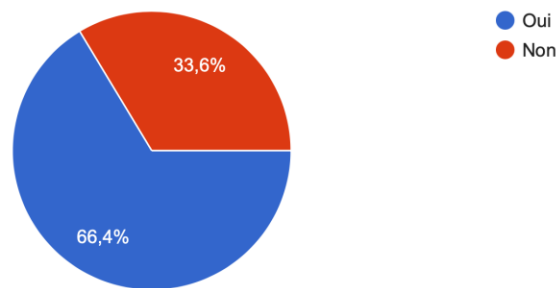
¹⁶ Jean Proulx, *Le travail en équipe*. Québec, PUQ, 1999. p.104.

¹⁷ Francine Cicurel, « La classe de langue: un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et Interactions en Langue Étrangère*, 2002, n°16. p.158.

Vient l'interrogation de ce qui motive ces interactions en classe de langue. À la question de la participation aux interactions, 66,4% des élèves se considèrent comme des élèves acteurs de leur apprentissage et des interactions qui se déroulent en classe de langue.

Est-ce que vous vous considérez comme étant quelqu'un qui participe aux différentes interactions possibles en classe?

107 réponses



Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

Ensuite, nous nous interrogeons sur la motivation de ces élèves à participer, ou non, en classe. D'une manière générale, les élèves ont répondu qu'ils participent grâce au professeur, à l'ambiance dans le groupe classe, l'intérêt porté à la matière et surtout l'envie de progresser et de se faire entendre, de donner son opinion.

Cette participation est tantôt motivé par l'envie de progresser tantôt par l'envie de prendre position. En effet, ce n'est un secret pour personne, la participation, surtout en langues, est la clé de la progression, donc je participe. Aussi, ma participation en classe sur des sujets de "débats" est favorisée par le besoin que j'ai de faire entendre ma voix et de partager mon opinion. La dernière fois, en espagnol nous parlions de l'avancée technologique des Européens par rapport aux Premières Nations. Certains disaient que ces populations nouvellement connus étaient des idiots car ils n'avaient pas conscience de la dangerosité d'une lame d'épée. On a donc en quelque sorte débattu ce jour la.

Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe.

Les élèves ne se considérant pas comme acteurs des interactions justifient leur manque de participation par la peur du jugement, la timidité, la confiance en soi et la peur de l'erreur.

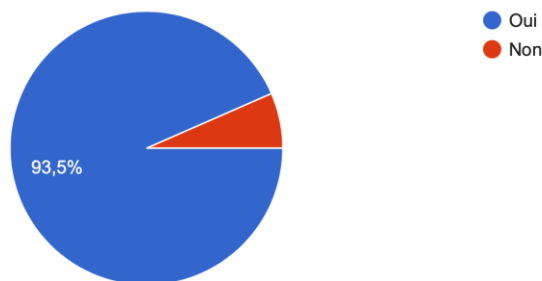
Ces résultats semblent indiquer que les interactions en classe de langue sont confortées par l'instauration d'un climat de confiance et sont freinées par la passivité

des élèves et plus particulièrement la peur du jugement, donc des autres. Il est important d'instaurer un climat de classe sécurisant pour que tous les élèves puissent s'exprimer sans méfiance vis-à-vis du professeur et vis-à-vis de leurs camarades.

3. Le climat de confiance

Dans les deux cas, pensez-vous que l'enseignant joue un rôle dans votre motivation à participer?

107 réponses



Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

En ce qui concerne le rôle du professeur dans la participation des élèves en classe, 93,5% des élèves sondés répondent être motivés grâce au professeur. Mais alors, comment l'enseignant peut-il motiver ses élèves à interagir en classe ?

De quelle manière?

95 réponses

Oui incontestable oui. L'enseignant joue un rôle dans la motivation à participer. C'est lui le moteur des interactions qui ont lieu en classe. Il pose les questions. Son rôle est de rendre son cours vivant en favorisant un maximum la prise de parole. Un enseignant qui fait cours d'une traite sans chercher à faire interagir les élèves sera responsable de la passivité de ces derniers.

Par sa pédagogie et l'intérêt qu'il porte à toutes les remarques.

Si il est gentil bah on aura plus envie de participer que si au contraire il est trop strict

Sa passion pour la matière et sa pédagogie

Dans la qualité des réponses et le fait de pousser l'élève à approfondir sa réflexion

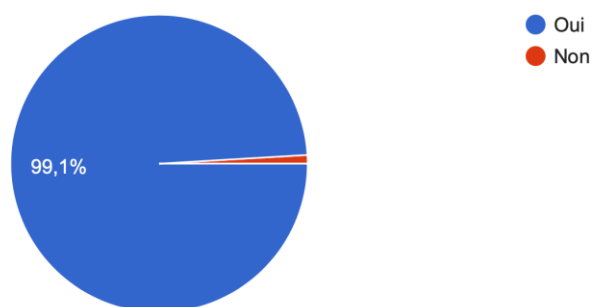
De rappeler régulièrement qu'il n'y a pas de jugement, faire participer tout le monde, c'est en se trompant qu'on apprend et l'humour du professeur permet d'être à l'aise

Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

De manière générale, l'enseignant est moteur de par son autorité, c'est lui qui dirige et anime la classe. Il est, par son attitude envers les élèves, vecteur de participation. C'est lui qui les pousse à participer par sa pédagogie et son intérêt pour la matière. Cependant, la participation ne se fait pas sans un cadre de travail agréable et propice à la participation et aux interactions. Pour rappel, les élèves émettent le fait qu'ils ne participent pas par peur du jugement ou par timidité. Ainsi, pour engager une participation des élèves, il faut instaurer un cadre de travail agréable.

Est-ce que l'enseignant contribue à un cadre de travail agréable?

107 réponses



Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

De quelle manière?

85 réponses

L'enseignant est le moteur de la classe, il en est le pilier. C'est donc lui en quelque sorte qui contribue au cadre de travail. Qu'il soit agréable ou pas. L'enseignant instaure des règles dans sa classe et il les fait respecter. Ces règles sont déterminantes quand à l'ambiance générale de la classe. si elles sont trop dure, il règnera une ambiance pesante dans la classe par contre si elles sont laxistes ce sera le bazar.

Avoir le smile

Son charisme et sa bonne humeur

L'ambiance de la classe du cours en brièvement cassant la hiérarchie prof/élève

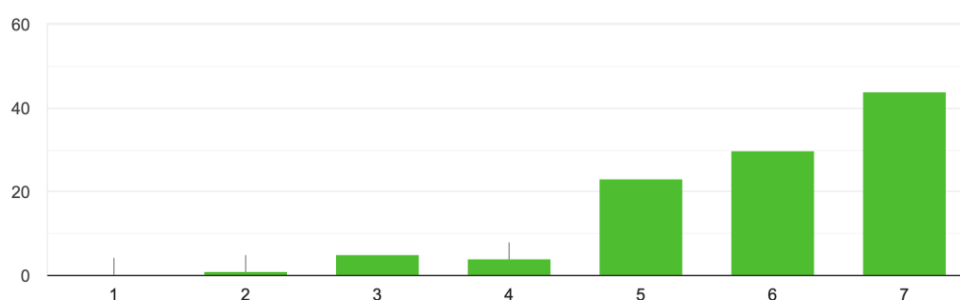
Quand le professeur est ouvert à la discussion et se permet parfois de sortir du cadre de l'éducation nationale, s'adapter à ce que vive les élèves de la classe, se sentir écouter

En étant avec l'élève et non contre, relation plus « amicale »(comme les profs du supérieur, en opposition avec ceux du pre-bac)

Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

Effectivement, c'est au professeur qu'il incombe d'établir un cadre de travail agréable au sein de sa classe. Les élèves doivent se sentir en confiance, respectés et écoutés pour qu'ils puissent s'ouvrir, échanger et apprendre à se respecter. Comme le montrent les réponses du questionnaire proposé, le cadre de travail agréable qui favorise les interactions dans la classe est amené par une relation de confiance qui se construit entre le professeur et ses élèves, et entre les élèves.

Pensez-vous qu'une relation de confiance établie entre enseignant et apprenant favorise votre degré de participation aux interactions dans la classe...nonce pas, 5 = plutôt oui, 6 = oui, 7 = absolument)
107 réponses



Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

Cependant, une relation de confiance reste difficile à mesurer et à définir, nous resterons sur les propositions faites par les élèves quant à sa définition.

Toujours selon vous, comment définiriez-vous une relation de confiance?

107 réponses

Que un professeur puisse faire confiance à un élève pleinement.

Lorsque l'élève se sent assez à l'aise pour poser n'importe quelle question sans se sentir jugé

Une relation sans jugement qui pousse les apprenants à travailler en croyant en eux

Une relation de confiance de manière générale c'est quand on sait qu'on peut compter sur la personne en question. Et dans le cadre enseignant/élève c'est pas possible parce qu'il doit quand même y avoir une certaine autorité de la part de l'enseignant, et non pas une relation de « je te conseille comme ton meilleur pote et toi tu te confies blablabla ». Après bien sûr un élève peut se confier et accorder sa confiance (pas totale du coup) parce que l'enseignant est censé l'aider et l'épauler.

Une relation dans laquelle on n'a pas peur d'engager une conversation ou de poser une question voire demander un service

Un enseignant qui est investi dans l'accompagnement des élèves et qui s'intéresse à chacun

Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

La définition peut être synthétisée comme étant un rapport sans jugement où la parole est libre et où l'enseignant est investi et pousse ses élèves à se dépasser.

C'est de l'enseignant dont les interactions émanent. En effet, il est maître de sa classe et de son cours. Il lui incombe de mettre en place une relation de confiance avec ses élèves afin de créer ce climat de confiance propice à la mise en activité, la participation active des apprenants et la réussite scolaire de ces derniers. Dans le but de rendre les élèves acteurs de leur propre apprentissage, tout en s'inscrivant dans ce modèle d'apprentissage des langues proposé par le CECRL (la perspective actionnelle), plusieurs possibilités sont envisageables pour l'enseignant. Le climat de confiance reste, cependant, la variable à privilégier.

Partie 3

Retour d'expérimentation

Partie 3 : Retour d'expérimentation

1. Mise en œuvre pédagogique

Dans le cadre de la deuxième année du Master MEEF langue vivante espagnole, il nous est demandé d'effectuer un stage à responsabilité dans un établissement, moment propice pour réaliser des séquences et mener des séances. J'ai eu l'opportunité d'avoir effectué ce stage au lycée polyvalent Louis Rascol à Albi avec madame De Los Reyes comme tutrice. Ma tutrice a la charge de trois classes de secondes, une classe de première générale et deux de technologiques ainsi que deux classes de terminales générales et une technologique. Durant les premières semaines, je suis resté en tant qu'observateur dans la classe, ensuite ma tutrice m'a laissé le choix des classes avec lesquelles je souhaitais mener des séances. J'ai donc réalisé une séquence pour les classes de secondes sur la découverte de l'Amérique qui s'inscrit dans l'axe *El pasado en el presente* et une séquence pour les classes de terminales sur la culture gitane qui correspond à l'axe *Diversidad e inclusión*.

En admettant que les activités centrées sur la découverte de l'autre permettent aux élèves de prendre du recul sur une certaine représentation culturelle qu'ils pourraient avoir, il est nécessaire de privilégier une cohésion au sein de la classe et de favoriser un climat de confiance dans la classe. Le stage a été un moment propice pour

effectuer des séances en rapport avec le sujet de ce mémoire : « Les interactions entre les différents acteurs d'une classe ».

Les deux séquences interculturelles proposées aux élèves, *Un mundo por descubrir* (Annexe 2, page 48) pour les secondes et *¡España Cañi!* (Annexe 3, page 50) pour les terminales, sont principalement axées sur l'ouverture culturelle et le regard de l'autre. Pour le mémoire, je vais me focaliser sur la séquence faite avec les terminales, *¡España Cañi!*, qui est plus centrée sur l'impact des stéréotypes et des clichés perçus sur la communauté gitane, et les discriminations qui en découlent. J'ai souhaité amener les élèves à prendre conscience des aprioris et des préjugés qui existent sur cette communauté, la manière dont ceux-ci influent sur la perception que nous avons d'eux et les vecteurs de discrimination. L'objectif de cette séquence est de découvrir et de mieux connaître la communauté gitane. La séquence est composée de cinq séances.

La première séance sert d'entrée au thème de la séquence. Une œuvre de Ricardo Sanz leur a été projetée au tableau et par le biais de l'application *Wooclap* les élèves ont constitué un nuage de mots autour du tableau. Cela nous a permis de dégager, dans un premier temps, les termes autour de la séquence et de commencer à associer l'art à la culture gitane, chose que beaucoup d'élèves ignorent. Ensuite, un travail de recherche leur a été demandé depuis un site web. Ici, le but est de créer les bases dont ils ont besoin pour comprendre l'histoire de cette communauté tout en travaillant en binôme et en effectuant eux-mêmes les recherches. De cette manière, ils sont acteurs de leur apprentissage. Cette activité a été ensuite adaptée en une *Webquest* (Annexe 4, page 52) qui accorde beaucoup plus d'autonomie aux élèves. À la fin de cette séquence, les élèves connaissent l'histoire des gitans et commencent à entr'apercevoir les préjugés dont ils sont victimes.

La deuxième séance consiste en un visionnage d'une interview d'une jeune artiste qui explique l'arrivée de la culture gitane dans sa vie. Suite à cette compréhension orale, les élèves ont visionné un clip vidéo de cette artiste afin d'y relever toutes les références à la culture espagnole mais également celles de la culture gitane. De cette façon, les élèves mettent des mots sur des clichés que nous pouvons avoir et associent des stéréotypes à une culture, qu'elle soit gitane ou espagnole.

La troisième séance est basée sur la compréhension d'un texte de Miguel de Cervantes *La Gitanilla*. Grâce à la compréhension de cet extrait de roman, les élèves se sont rendus compte que les préjugés et les discriminations dont souffrent les gitans n'ont jamais évolué. Que ce soit de nos jours ou au XVIII^e siècle, la communauté gitane

est perçue de la même manière. Il n'y a pas eu d'évolution car le regard porté sur leurs différences reste inchangé.

La quatrième séance consiste en un visionnage d'une vidéo de campagne de sensibilisation sur la communauté gitane. Elle fera l'objet d'une étude plus approfondie dans la sous-partie suivante.

La cinquième et dernière séance est une compréhension orale à propos de sondages faits auprès des espagnols sur l'inclusion dans le monde du travail des gitans. Dans la continuité des autres séances et des objectifs de la séquence, les élèves se sont rendus compte des discriminations dont sont victimes les gitans. Cette fois-ci, les discriminations sont accompagnées de chiffres et de pourcentages.

Enfin, la tâche finale de la séquence *¡ España Cañi !* a pour but de jouer et animer un débat afin que les élèves puissent exposer ce qu'ils ont appris : la richesse de la culture gitane, notamment une richesse artistique, et les discriminations dont souffre cette communauté. Cette séquence a pour but de libérer la parole des élèves, entre eux et avec l'enseignant, pour qu'ils participent et interagissent plus spontanément en classe. La séquence *¡ España Cañi !*, axée sur le regard porté sur les différences d'un autre, peut permettre de créer un climat de classe de confiance où les élèves peuvent et ont la liberté de s'exprimer.

2. Classes A, B et C

Pour cette partie, je vais m'appuyer sur un retour réflexif que j'ai fait en comparant les trois classes de terminales avec qui la séquence *¡ España Cañi !* a été abordée et plus particulièrement en les comparant sur la séance 4 (Annexe 5, page 57).

J'ai pu faire ce retour réflexif grâce à ma tutrice de stage qui a accepté de mener entièrement les séquences que j'ai préparées avec les classes de secondes et de terminales dont je n'avais pas pris la charge pendant le stage. Cela m'a permis d'avoir un regard extérieur sur la mise en œuvre des séquences et des séances et de comparer avec ma propre mise en œuvre.

La séance 4 de la séquence *¡ España Cañi !* consiste en un visionnage d'une campagne pour dénoncer la stigmatisation des gitans. Cette vidéo a été réalisée à

l'occasion de la Journée internationale des gitans le 8 avril 2015. La vidéo (Annexe 6, page 59) est intitulée « #YoNoSoyTrapacero, #YoNoSoyTrapacera ».

Dans cette vidéo, il est d'abord demandé à des enfants gitans ce qu'ils aiment dans la vie puis ce qu'ils voudraient faire plus tard. Ensuite, l'intervieweuse propose aux enfants de chercher dans le dictionnaire le mot « gitan » et de lire la définition puis de chercher la définition de « trapacero », un synonyme donné à la définition de « gitan ». Les réactions de ces enfants gitans sont filmées dans le but de sensibiliser les adultes face à cette injustice.

Lors de la séance, j'ai d'abord montré l'intégralité de la vidéo aux élèves puis j'ai attendu les réactions de ceux-ci avant de relancer la vidéo une nouvelle fois, cette fois-ci de manière fragmentée avec des questions de guidage. J'ai bien insisté sur les réactions qu'avaient les enfants en lisant la définition et sur la phrase à la fin de la vidéo « Una definición discriminatoria genera discriminación ». Cette insistance a été faite dans le but de ressentir l'injustice qu'éprouvent ces enfants gitans face aux termes qu'ils leurs sont associés à leur dépens.

Ensuite, nous avons constitué une trace écrite ensemble en y ajoutant un verbe de demande afin de pouvoir faire un point de pratique raisonnée de la langue sur les verbes de demande, de conseil, d'ordre et d'interdiction en espagnol. Comme travail hors classe, il leur a été demandé des exercices d'application sur le point de conjugaison que nous venions de voir.

Cette séance a été faite dans un premier temps avec la classe A dont j'avais la charge, une classe de terminale générale puis ensuite avec la classe B et la classe C, respectivement une classe de terminale générale et une classe de terminale technologique, dont ma tutrice avait la responsabilité. Pour cette séance, la mise en œuvre a été la même pour ma tutrice et moi mais les résultats étaient différents.

Dans la classe A, suite au premier visionnage, les élèves ont vite exprimé leurs ressentis par rapport à la vidéo cependant ils le faisaient en français :

- « - ohhh, ils sont trop mignons !
- c'est pas très gentil.
- c'est triste... »

J'ai demandé à ce qu'ils s'expriment en espagnol mais la classe était plutôt silencieuse, ensuite nous sommes passés au visionnage fragmenté. Avant de commencer la première partie de la vidéo, je leur ai énoncé les questions auxquelles ils devaient répondre après le visionnage. Les élèves ne prenaient pas d'eux-mêmes la parole, il a d'abord fallu que je les interroge et que j'aie cherché les réponses, qu'ils connaissaient d'ailleurs. À la suite de la deuxième partie, deux élèves ont tenté d'y répondre mais étaient limités par leur niveau de langue. Je les ai invités à continuer et j'ai demandé à ce que les autres les aident. À la fin de la troisième partie, les élèves étaient beaucoup plus volontaires pour répondre aux questions et la rédaction de la trace écrite commune s'est déroulée assez rapidement. Les deux élèves plus en difficulté que les autres étaient volontaires et les autres n'hésitaient pas à les aider dans la construction de leur phrase.

Dans la classe B, les interactions avec ma tutrice étaient plus fluides et il y avait moins de silences et de pauses. Au moment du visionnage fragmenté du document, les élèves répondaient presque « sur-le-champ » aux questions posées. Certes, leurs réponses sont parfois formulées dans une langue approximative avec des erreurs, et même en français, pourtant l'effort est fait pour essayer de s'exprimer en langue cible. La parole est plus libre.

Dans la classe C, les terminales technologiques, la parole est très libre et les interactions très présentes. Néanmoins, la langue cible est très peu utilisée car leur niveau de langue ne le permet pas. En revanche, les élèves ont tendance à s'éparpiller dans cette classe, ils se désintéressent du cours pour parler de sujets extérieurs à la classe de langue. L'enseignante est parfois obligée de demander le silence, de poser un cadre de travail et de rappeler les consignes aux élèves.

Sur l'intégralité de la séquence, c'est cette attitude qu'avaient les élèves des trois classes. La classe A est volontaire et appliquée avec moi. En revanche, il faut aller chercher la parole et motiver les élèves à participer. Je m'appuyais souvent sur les élèves qui participaient plus facilement pour faire le cours. De son côté, la classe B est très volontaire avec ma tutrice et les élèves participent d'eux-mêmes, ils ont parfois tendance à utiliser le français pour s'exprimer. Quant à la classe C, le climat de classe n'est pas propice au travail, certes les élèves s'expriment très librement dans cette classe mais leur niveau est très faible et ils se désintéressent rapidement du cours pour discuter entre eux.

La relation de confiance instaurée par l'enseignant et ses élèves a toute son importance dans le déroulé du cours. Dans toutes les classes le climat est agréable, il n'y a pas de moqueries ou de jugement et ma tutrice y veille. Les élèves de la classe B et C, plus en confiance avec ma tutrice, s'expriment plus facilement. Elle leur montre, depuis le début de l'année, qu'elle est, tout comme eux, une personne humaine et qu'ils sont là pour travailler et apprendre ensemble. De cette manière, elle a fait preuve d'empathie envers eux et leur a montré qu'il faut collaborer et qu'ils sont tous acteurs du cours et donc de leur apprentissage.

Il a été plus difficile pour les élèves de la classe A d'interagir et de prendre part au cours dès le début. Petit à petit, j'ai su les mettre en confiance pour qu'ils aient plus de facilités à s'exprimer et à prendre part aux interactions. En m'appuyant sur ces élèves dont le niveau était plus faible, je leur ai montré que nous n'étions pas là pour juger les interventions de chacun mais plutôt pour les corriger tous ensemble.

La difficulté pour créer cette relation de confiance avec les élèves est aussi due au fait qu'ils sont en semaines alternées. Bien qu'ils soient présents aux cours en visio depuis chez eux, je n'ai pu les voir en présentiel que toutes les deux semaines. Pour précision, ce bilan qui a été fait sur les trois classes de terminale n'est qu'une globalité de l'observation que j'ai pu faire et ne représente en aucun cas l'ensemble des élèves qui composent ses classes.

3. Les limites des interactions

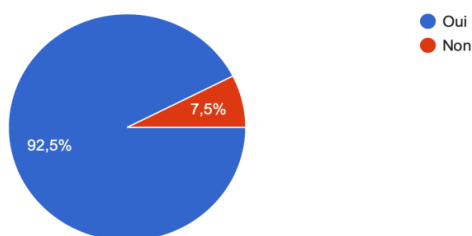
Les interactions en classe ont leurs limites. Par exemple, les élèves qui sont de nature timide n'arrivent que très peu à surmonter ce trait de caractère. Le plus souvent ils y arrivent lorsqu'ils participent à des travaux de groupe. En revanche, certains n'y parviennent pas et ce malgré les efforts du professeur pour les faire interagir en leur donnant la parole ou en leur posant des questions.

Le climat de confiance créé avec les élèves influence beaucoup dans les interactions. Si les élèves sont trop en confiance, les interactions sont plus enclines à dériver. Les élèves peuvent facilement s'éloigner du sujet principal du cours donc s'éparpiller et se désintéresser. Aussi, j'ai remarqué que l'usage de la langue source est plus présent dans ces classes-là. Les élèves n'ont pas peur de faire des erreurs, de se

faire juger ou de s'exprimer mais ils utilisent la facilité en s'exprimant en français. En revanche, si le climat de confiance n'est pas présent dans la classe alors les élèves auront plus de mal à échanger entre eux et avec le professeur.

C'est au professeur qu'il incombe de créer cette atmosphère de classe propice aux interactions en langue cible et pour cela, il doit trouver un juste équilibre pour que les élèves n'utilisent pas cette situation à leur avantage. Comme le dit l'anthropologue Hymes « apprendre une langue c'est avant tout acquérir une certaine compétence de communication dans cette langue »¹⁸. Le professeur doit faire comprendre à l'élève que ce n'est pas la qualité de son interaction qui compte mais simplement le fait qu'il ait tenté d'interagir en espagnol. Il arrive que les élèves ne participent pas car ils s'ennuient. D'ailleurs, la majorité des élèves sondés, 92,5%, disent s'ennuyer.

Vous arrive-t-il de vous ennuyer en cours?
107 réponses



Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

Pour quelle raison?
98 réponses

car partie de nos cours sont que un prof que dicte et élèves que écrivent en continu des fois sans comprendre ce que ils écrivent, ça rende le cours ennuyeux et aussi sa revision que est complexe car on se retrouve plusieurs grands paragraphes que nous motive pas à reviser en entier

Si le cours n'est pas vivant, motivant

dans les cours où on ne participe pas, on se force moins à suivre (bien que quand le cours est agréable, il n'y a pas besoin de se forcer), quand l'enseignant ne rend pas son cours intéressant, on décroche plus facilement (peu importe le contenu du cours, c'est l'enseignant qui joue le rôle le plus important)

Car sois le cours ne nous plait pas personnellement ou bien car le professeur ne nous stimule pas et donc on ne s'intéresse pas. Les moments de flottements où on avance pas font que l'on se déconcentre et donc difficile de s'y remettre.

quand on prends la peine de se concentrer et de "plonger" dans le cours, nos pensées ont du mal à divaguer, on peut s'ennuyer quand le cours manque de dynamisme

Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

¹⁸ Dell H. Hymes, *Vers la compétence de communication*. Paris, Credif-Hatier, 1984. p.164.

J'ai cherché à savoir pour quelles raisons les élèves s'ennuient en cours et la plupart ont répondu qu'ils s'ennuient quand le cours n'est pas assez dynamique, motivant ou qu'ils ne sont pas concentrés.

Avez vous des propositions pour rendre le cours plus motivant et interactif?

107 réponses

Alterner les phases entre cours et interaction avec les élèves, parler de sujet d'actualité, organisé des débats.

dés activités en groupes, une structure et organisation de cours que donne le plaisir de l'etudier, plus de dialogues élève-professeur, faire des resumés au fin de cours,

Le quizz let

Faire des quizz, des jeux

faire tout ce qui est décrit au-dessus, si l'enseignant est agréable, bienveillant (bonus si drôle), on a plus envie de participer au cours et de progresser

Trouver le bon équilibre entre bien être en classe et efficacité de travail.

la participation, visionner des films qui participent à la compréhension d'une séquence, discuter d'un sujet qui porte des points de vue très différent..

travailler en groupe plus souvent

Résultats du questionnaire, Les interactions entre les différents acteurs d'une classe

La dernière question du questionnaire permettait aux élèves de proposer des suggestions pour rendre un cours plus motivant et interactif de manière à ce qu'ils ne s'ennuient pas et qu'ils participent en tant qu'acteurs de leur apprentissage. L'idée principale qui revient est celle de travailler en groupe. En effet, lors des travaux de groupes, les élèves sont plus enclins à jouer le jeu de l'activité. Une réponse met en avant que c'est le professeur qui rend le cours plus motivant et interactif et, effectivement, c'est à lui de rendre son cours comme tel en créant ce climat de confiance que recherche l'élève en parlant d'un enseignant « agréable », « bienveillant » et « drôle ». De plus, l'enseignant doit varier les supports. Dans les réponses données, les élèves parlent de « quiz » et de « jeu », ce sont des activités que nous avons pu faire avec les secondes via des applications comme *Quizlet*. Effectivement, lors d'activités sur ces plateformes, qui permettent différents modes d'apprentissage et de jeu, les élèves étaient entièrement consacrés à l'activité en cours.

Les interactions ont leurs limites et c'est à l'enseignant de les repousser. L'enseignant ne peut pas seulement se reposer sur ce climat de confiance instauré avec

les élèves, certes très important, cependant insuffisant. De cette manière, en utilisant des supports variés et modernes, comme des applications d'apprentissage, le cours est plus ludique, il génère davantage d'interactions et donne une motivation supplémentaire pour se mettre au travail.

Conclusion

Tout au long de ce mémoire, nous avons cherché à démontrer comment les interactions entre les différents acteurs d'une classe sont dépendantes du climat de classe et donc de la relation de confiance qui s'effectue entre l'enseignant et ses élèves. Les interactions en classe sont inhérentes à des phénomènes psycho-sociologiques. L'adolescent est un individu qui ne cesse de se construire et l'importance donnée au jugement ou à la peur d'échouer est très forte. En classe de langue, l'élève est amené à s'exprimer et à s'exposer face à ses camarades, au jugement ainsi qu'à l'évaluation de l'enseignant. C'est à ce dernier qu'il incombe de mettre en confiance les apprenants afin qu'ils puissent s'exprimer en toute liberté en classe, en mettant de côté les regards portés sur lui.

De nombreux leviers pédagogiques s'offrent à lui dans le but de favoriser les interactions comme les travaux de groupe. La perspective actionnelle proposée par le CECRL a pour but, elle aussi, de favoriser ces interactions. La relation de confiance qui va se créer entre un enseignant et ses élèves à toute son importance dans le processus des interactions et la mise en place d'un climat agréable au travail. L'enseignant doit promouvoir le respect de l'autre et surtout l'écoute. Le bien-être des élèves est primordial pour un bon déroulement du cours. La bienveillance dont il peut faire preuve et la valorisation qu'il porte aux prises de parole de ses élèves l'est également. Le but d'un cours de langue est que l'élève arrive à communiquer avec ses pairs même s'il le

fait dans une langue qui n'est pas tout à fait parfaite comme le souligne Puren. C'est de cette manière que le climat de confiance instauré en classe va pouvoir motiver les élèves à interagir et à les amener vers l'objectif recherché : une réussite scolaire.

Néanmoins, un climat de confiance sans règles et limites peut avoir des effets négatifs comme l'agitation de la classe ou le recours à la langue source au lieu de la langue cible. De plus, la personnalité d'un élève ne peut changer du tout au tout, même s'il se sent en confiance dans le groupe classe et que l'enseignant favorise les interactions, un élève timide de nature le reste.

Enfin, les interactions entre les différents acteurs existent et sont grandement favorisées par le climat de confiance qui règne dans la classe, une atmosphère agréable et propice au travail où chaque individu peut et a l'opportunité de s'épanouir. C'est à l'enseignant de créer et d'entretenir ce climat avec l'aide des élèves, acteurs de leur apprentissage.

Bibliographie

Bulletin officiel spécial « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ». MENE1315928A. Arrêté du 1^{er} janvier 2013.

BRUNER, Jérôme S. *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF, 2011. 320 pages.

CHAPELLE, Gaëtane. MEURET, Denis. *Améliorer l'école*. Paris, PUF, 2006. 269 pages.

CICUREL, Francine. « La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et Interactions en Langue Étrangère*, 2002, n°16.

CICUREL, Francine. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action ». *Pratiques : linguistique, littéraire, didactique*, 2011, n°149-150.

DUBET, François. *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*. Paris, Seuil, 2007. 95 pages.

DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, Flammarion, 2019. 342 pages.

HYMES, Dell H. *Vers la compétence de communication*. Paris, Credif-Hatier, 1984. 219 pages.

KRAMSCH, Claire J. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier, 1984. 191 pages.

MARTY, François. « Émotions : leurs devenirs dans la rencontre ». *Enfances & Psy, Érès*, 2010, n°49.

PROULX, Jean. Le travail en équipe. Québec, PUQ, 1999. 152 pages.

Sitographie

BOURGALET, Agnès. « Entraînement à la production orale » [en ligne]. 2011-2012 [consulté le 13/04/21]. Disponible sur : https://lettres-anglais.discip.ac-caen.fr/IMG/pdf/Entraitements_a_la_production_orale.pdf

« Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues » volume complémentaire [en ligne]. Conseil de l'Europe, 2020 [consulté le 06/04/21]. Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

« Interaction », Lexicographie [en ligne]. CNRTL, 2012 [consulté le 13/02/21]. Disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/interaction>

« Les fonctions cognitives » [en ligne]. Réhabilitation psychosociale et remédiation cognitive, mars 2020 [consulté le 31/03/21]. Disponible sur : <https://centre-ressource-rehabilitation.org/fiche-thematique-les-fonctions-cognitives>

« L'effet pygmalion à l'école » [en ligne]. Psychologie sociale, [consulté le 18/03/21]. Disponible sur : <https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/theories/categorisation/3-l-effet-pygmalion-a-l-ecole>

Liste des annexes

Annexe 1 - Questionnaire, <i>Les interactions entre les différents acteurs d'une classe.</i>	44
Annexe 2 - Présentation séquence, <i>Un mundo por descubrir.</i>	48
Annexe 3 - Présentation séquence, <i>¡ España Cañi !</i>	50
Annexe 4 - Webquest, <i>Historia y desafíos de los gitanos.</i>	52
Annexe 5 - Déroulé séance 4, <i>¡ España Cañi !</i>	57
Annexe 6 - Document support séance 4, « #YoNoSoyTrapacero/ Trapacera ».	59

Annexes

Annexe 1 - Questionnaire, *Les interactions entre les différents acteurs d'une classe.*

Les interactions entre les différents acteurs d'une classe.

Ce sondage a pour but de venir enrichir un mémoire professionnel de fin d'étude. La problématique principale de ce travail de recherche est de savoir dans quelle mesure la mise en place d'un climat de confiance favorise-t-elle les interactions dans la classe.

D'un point de vu pratique, les termes "élèves/étudiants" seront remplacés par "apprenants", "langue source" est la langue maternelle des apprenants et "langue cible", la langue dispensée par les cours de langue vivante.

Adresse e-mail *

Adresse e-mail valide

Ce formulaire collecte des adresses e-mail. [Modifier les paramètres](#)

Sur une échelle de 0 à 10, vous considérez-vous plutôt introverti ou extraverti? (0 étant très introverti et 10 étant très extraverti) *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Est-ce que vous vous considérez comme étant quelqu'un qui participe aux différentes interactions possibles en classe? *

- Oui
- Non

Si oui, qu'est ce qui favorise cette participation?

Réponse longue

Si non, qu'est ce qui vous freine pour participer?

Réponse longue

Dans les deux cas, pensez-vous que l'enseignant joue un rôle dans votre motivation à participer? *

Oui

Non

De quelle manière?

Réponse longue

Est-ce que l'enseignant contribue à un cadre de travail agréable? *

Oui

Non

De quelle manière?

Réponse longue

Selon vous, une relation de confiance est-elle possible entre apprenants et enseignant? *

Oui

Non

Toujours selon vous, comment définiriez-vous une relation de confiance? *

Réponse longue

Pensez-vous qu'une relation de confiance établie entre enseignant et apprenant favorise votre degré de participation aux interactions dans la classe? (1 = pas du tout, 2 = non, 3 = plutôt non, 4 = ne se prononce pas, 5 = plutôt oui, 6 = oui, 7 = absolument) *

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Absolument

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue vivante, qu'est ce qui vous freine à prendre la parole? Interagir? *

Réponse longue

Est-ce que vous aimez travailler en groupe? *

- Oui
- Non

Pourquoi?

Réponse longue

Les supports de travail et activités proposés par l'enseignants vous semblent *

- Variés
- Interactifs
- Motivants
- Autre...

Vous arrive-t-il de vous ennuyer en cours? *

Oui

Non

Pour quelle raison?

Réponse longue

Avez vous des propositions pour rendre le cours plus motivant et interactif? *

Réponse longue

El pasado y el presente

La conquête de l'Amérique par les Espagnols.

Objectifs linguistiques

- Les connecteurs logiques
- Les temps du passé
- Le lexique de la découverte
- Les sentiments

Objectifs culturels

- La découverte du monde
- Christophe Colomb
- Le contexte historique

Documento 1 :

Biografía de C.Colón, Wikipédia.

Documento 2 :

Cuadro de José Garnelo y Alda, *Primeros homenajes a Cristóbal Colón en el Nuevo Mundo*, 1892.

Documento 3 :

CD classe 2 piste 8, *Buena Onda 2de 2'09'*

Documento 4 :

« Lo que vio Cristóbal Colón - 1492 », Fray Bartolomé de Las Casas, 1550.

Proyecto final (EE) :

Eres periodista y debes, con motivo del día de la Hispanidad, redactar un artículo de un blog sobre el Descubrimiento de América por Cristóbal Colón. Envía tu artículo (10/15 líneas) al redactor jefe. Cuenta en el orden cronológico lo que sabes :

- de Cristóbal Colón
- del contexto de la época
- del viaje
- del encuentro con los indios y de lo que pasó con ellos.

Para llevar a cabo el proyecto final, necesitare alcanzar los objetivos siguientes :

	Ya lo sé	Tengo que mejorarme	No lo sé
Objetivos culturales			
Explicar sintéticamente la historia sobre el descubrimiento de América			
Objetivos lingüísticos			
Conocer los conectores lógicos			
Utilizar los numerales para decir fechas			
Utilizar el pretérito			
Objetivos pragmáticos			
Ser capaz de expresar su opinión con argumentos pertinentes y defender su idea			
Ser capaz de expresar su opinión con argumentos pertinentes y defender su idea			

Diversidad e inclusión

¡ España Cañi ! ¿ Cómo el pueblo gitano sigue marcando España ?

Objectifs linguistiques

- Les connecteurs logiques
- Le prétérit
- La formule de condition (si + subj. imparfait + conditionnel)

Objectifs culturels

- La découverte d'une autre culture
- La culture gitane
- Les stéréotypes et les discriminations

Documento 1 :

Cuadro de Ricardo Sanz, *Hijas del Albaicín*, 2019.

Documento 2 :

Entrevista con Rosalía, « El flamenco es mi cimiento ».

<https://www.youtube.com/watch?v=stel4beV3Zo&t=116s>

Videoclip de Rosalía, *Malamente*.

<https://m.youtube.com/watch?v=Rht7rBHuXW8>

Documento 3 :

« La Gitanilla » de Miguel de Cervantes, sacada de las *Novelas Ejemplares*, 1613.

Documento 4 :

#yonosoytrapacero

https://www.youtube.com/watch?v=DqBvpWbmdkQ&feature=emb_rel_pause

Documento 5 :

CO Encuesta Romani.

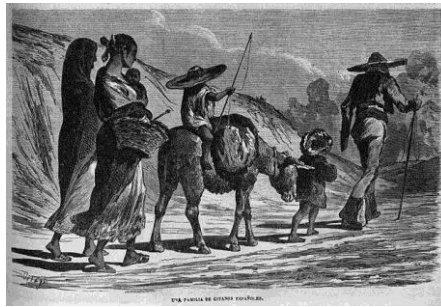
Proyecto final (EOI):

Con motivo del Día Internacional del Pueblo Gitano, organizamos una mesa redonda en contra de las discriminaciones que sufren los gitanos en España y proponemos soluciones.

Proyecto colectivo : grupo de 3 o 4 alumnos.

Para llevar a cabo el proyecto final, necesitare alcanzar los objetivos siguientes :

	Ya lo sé	Tengo que mejorarme	No lo sé
Objetivos culturales			
Explicar sintéticamente la historia y el origen del pueblo gitano.			
Apoyar la importancia de la diversidad cultural (citar elementos de la cultura gitana).			
Exponer las discriminaciones de las cuales son víctimas los gitanos.			
Objetivos lingüísticos			
Utilizar el pretérito.			
Utilizar la fórmula de condición (si + imparfait du subjonctif + conditionnel).			
Objetivos pragmáticos			
Ser capaz de realizar un discurso organizado y lógico.			
Ser capaz de expresar su opinión con argumentos pertinentes.			
Ser capaz de matizar los argumentos de los compañeros/tener un espíritu crítico.			



HISTORIA Y DESAFÍOS DE LOS GITANOS

Introducción

« Antes, los gitanos vivían en comunidad, eran nómadas e incluso tenían su propia lengua. Hoy en día, todo ha cambiado mucho. Según las encuestas, 750.000 personas en España son gitanos, lo que equivale a la población de la ciudad de Valencia. Se dice que el pueblo gitano ha evolucionado más en 30 años en España que en varios siglos. Hoy os propongo descubrir este pueblo con raíces profundas en la península ibérica que no conocemos mucho y que todavía padece, desgraciadamente, varias discriminaciones. »

Tarea

En parejas vais a realizar un diaporama para explicar quiénes son los gitanos, sus orígenes, su historia, su arte, etc.. pero para presentar correctamente el tema debéis conocer mejor todo acerca del pueblo gitano. Por eso vais a participar en una Webquest que os permitirá acostumbraros con el tema de los gitanos.

Algunas informaciones y enlaces

⚠ Está prohibido utilizar traductores.

⚠ Tenéis que reformular las informaciones sin hacer « *copiar/pegar* »

⚠ Respondeis con frases completas

→ [diccionario español](#)

→ [diccionario español-francés](#)

→ [conjugador de verbos](#)

→ [tildes espanoles](#)

Guía de trabajo

Ir a la página web <https://espagnol-pas-a-pas.fr/los-gitanos-en-espana-historia-y-desafios/> y responder las siguientes preguntas.

- Un poco de historia

¿ De dónde vienen los gitanos ? ¿ Cuándo y cómo llegaron a España ?

.....
.....
.....

¿Cuál era su estrategia para moverse libremente en España ?

.....
.....
.....

¿ De qué sufrían los gitanos en aquella época ?

.....
.....
.....

- Los gitanos hoy en España

¿ Qué muestran los artículos presentes en el reglamento de la Guardia Civil ?

.....
.....
.....

¿ Hasta cuando estos artículos estaban en vigor ?

.....
.....
.....

¿ Como España mostraba el ejemplo a otros países europeos ?

.....
.....
.....

- Los desafíos actuales para la comunidad gitana

¿ Qué favoreció la política de los años 70 a favor del alojamiento ?

.....
.....
.....

¿ Cual es el mayor desafío de la comunidad gitana ? ¿ Cuales son los « clichés » asociados ?

.....
.....
.....

¿ Qué muestran las cifras de la encuesta realizada en 2015 ?

.....
.....
.....

- La música : una riqueza cultural

¿ Con qué arte existe un fuerte vínculo con el pueblo gitano ?

.....
.....
.....

¿ Qué arte en particular los gitanos conservaron ?

.....
.....
.....

¿ La diferencia y el mestizaje son sinónimos de qué ?

.....
.....
.....

- Las reivindicaciones de los gitanos bajo un lema #panparamaña

En casa, ir a la página web <https://panparamañana.org> y responder las preguntas que podéis encontrar en el [Google Forms](#). Tenéis que elegir un video y responder las siguientes preguntas.

Conclusión

Ahora, ¡ habéis aprendido mucho sobre la historia del pueblo gitano !, tenéis las informaciones necesarias para realizar su presentación. Por eso tenéis que hacer un diaporama con 6 diapositivas ilustradas como mínimo con el motivo de presentarlo a sus compañeros.

Evaluación

Grille d'évaluation du diaporama (EE)

	Auto-évaluation de l'élève	Évaluation du professeur
	😊 😐 😞	😊 😐 😞
Respect de la consigne		
Correction de la langue		
Richesse du contenu		
Mobilisation des recherches		

Grille d'évaluation de la présentation orale (EOC)

	Auto-évaluation de l'élève	Évaluation du professeur
	😊 😐 😞	😊 😐 😞
Respect de la consigne		
Correction de la langue		
Prise de parole, aisance		
Prosodie		

Para ir más allá...

- Los gitanos tienen una lengua propia, ¿ la conoces ? Es el **caló**...
- **Aquí** unos famosos gitanos en el mundo.

Annexe 5 - Déroulé séance 4, ¡ España Cañi !

Séance 4

Supports : « #YoNoSoyTrapacero, #YoNoSoyTrapacera »

https://www.youtube.com/watch?v=DqBvpWbmdkQ&feature=emb_rel_pause

Activités langagières : CO, EOC.

Déroulé :

- Visionnage fragmenté et guidage par questions.

→ hasta 0'44s x2

¿ Quiénes son ? ¿ Qué edad tienen ? ¿ Qué van a hacer ? ¿ Qué se puede imaginar de lo que va a pasar ?

→ de 0'44s hasta 1 min 06s x2

¿ Qué hacen ? ¿ Qué palabra buscan ? ¿ Qué puede significar « trapacero » ?

→ de 1 min 06s hasta el final x2

¿ Qué significa « trapacero » ? ¿ Cómo reaccionan los niños ? ¿ Cuáles son sus emociones ? ¿ Qué deciden hacer ?

¿ Qué opináis de la frase final del video « una definición discriminatoria genera discriminación » ?

- Trace écrite :

El documento es un video creado por la « Fundación Secretariado Gitano » que tiene como objetivo **denunciar los prejuicios** de los cuales sufren los gitanos.

Al principio, los niños se presentan, dicen lo que les gusta (« jugar a papas y a mamas, los viajes, pintarse las uñas, estudiar derecho... ») y parecen **alegres, contentos** de estar aquí. Luego, la mujer de la voz en off **les pide que busquen** la palabra « gitano ». Los alumnos cogen el diccionario de la RAE (real academia española), leen la definición : « originario de la India, de Egipto. Trapacero ». Después, cuando buscan la palabra « trapacero » y que leen su definición, sus caras cambian y todos parecen **tristes, decepcionados**. Sienten mucha **injusticia** porque afirman que no son personas que **engañan a los demás**. Al final del video, proponen un # yo no soy trapacero para **intentar cambiar las mentalidades**.

- PRL

Verbes de demande / d'ordre / de conseils / d'interdiction + subjonctif :

- Los gitanos le piden a la gente que deje de tener estereotipos negativos acerca de ellos. (= demande aux gens d'arrêter d'avoir des préjugés)
- Las autoridades nos ordenan que paremos las discriminaciones. (= nous ordonnent d'arrêter)
- Te aconsejo que leas mas acerca de la historia de los gitanos. (= de lire plus)
- Os prohibimos que estigmaticéis a los pueblos minoritarios. (= nous vous interdisons de stigmatiser)

- Travail hors classe

→ faire les exercices sur le subjonctif.

Annexe 6 - Document support séance 4, « #YoNoSoyTrapacero/Trapacera ».

<https://www.youtube.com/watch?v=DqBvpWbmdkQ>

