

# **Classe renversée en cours d'anglais : coopération et enseignement par les pairs**

ALCINO FERREIRA

Ecole Navale, Lanvéoc, France – CREAD EA3875, alcino.ferreira@ecole-navale.fr

## **TYPE DE SOUMISSION**

Analyse de dispositif

## **RESUME**

Cet article présente un dispositif d'enseignement-apprentissage utilisé pour le cours d'anglais maritime à l'École Navale. Le dispositif est un exemple de classe renversée (Caillez, 2017) dans lequel les apprenants préparent et dispensent une partie de l'enseignement au bénéfice de leurs pairs. Il encourage une posture active des apprenants, en supprimant du cours les tâches passives. Ainsi la préparation des médias et documents utilisés se fait collaborativement, en séance au lieu d'être réalisée hors temps de présence et individuellement. Dans le dispositif présenté, l'enseignant guide les apprenants à travers les étapes suivantes :

- la sélection d'un ou plusieurs médias (enregistrement audio, vidéo ou texte),
- la détermination des objectifs linguistiques que ces médias permettront d'atteindre (exprimés en termes de grammaire, de lexique ou communicationnels-fonctionnels),
- la préparation des supports d'apprentissage (choix et création des tâches d'apprentissage et des documents afférents), et leur vérification par l'enseignant,
- la conduite de la séance elle-même, par les pairs-enseignants, en binômes, après ajout éventuel de l'enseignant.

La première partie de ce texte décrit l'organisation du dispositif, la gestion du temps de préparation et de mise en œuvre. La seconde partie est une analyse de la qualité des documents produits, des avantages et des contraintes de la méthode ainsi que des conditions nécessaires à sa mise en œuvre. Parmi les avantages, et au-delà du fait que le dispositif encourage une posture active chez les apprenants et semble avoir un effet sur l'empreinte mémorielle des séances en classe renversée, c'est le bénéfice en matière de métacognition qui semble être le principal atout de la méthode.

## **SUMMARY**

This article presents a teaching method used for General Maritime English classes, known as "Peer Teaching", in which all students prepare part of a class, which they then teach to their peers. The method encourages an active posture for the learners, by banning any passive task from the classroom since the preparation of the documents and of the lesson is done by the learners collaboratively and in class, instead of being done as homework, and alone.

In the method presented, the teacher leads the group of students through the selection of one or several media (audio, video or text), the selection of linguistic objectives that the document can help attain (expressed in terms of grammar, lexis, or communicative functions such as enquiring, arguing, reporting, etc.), the adaptation of the document to a lesson (through the creation of classroom activities such as reading comprehension, listening comprehension, writing, or speaking tasks), and a series of classes, each led by a pair of learners, after having checked, corrected and added to their documents, when required.

The first part of the paper describes how the course is organized, how time is managed, and how the logistics of the course are handled. The second part of the paper discusses the quality of the documents produced, the advantages and caveats of the method presented as well as the conditions for it to be successful. Among the advantages, and beyond the fact that it keeps learners active, and seems to facilitate recall by improving the “memory footprint” in the teaching peer’s mind, it is the focus on the metacognition aspect of learning a foreign language which is the main benefit of the method.

#### **MOTS-CLES**

Enseignement par les pairs, classe renversée, méthodes actives, métacognition, collaboration.

#### **KEY WORDS**

Peer teaching, active learning, metacognition, collaborative learning.

## **1. Introduction**

L’apprentissage d’une langue vivante est, peut-être plus encore que celui d’autres disciplines, largement conditionné à la pratique, parce que l’objet d’étude et le moyen d’étude sont confondus (Mompean, 2011). C’est par l’usage de la L2 que la maîtrise de celle-ci s’acquiert. Un apprentissage passif semble donc, plus que dans d’autres matières, très difficile, ce qui donne à l’apprenant une importance prépondérante dans le processus d’apprentissage. Cependant, beaucoup de cours de langues sont centrés sur l’activité de l’enseignant. En effet, c’est l’enseignant qui détermine les objectifs, choisit les documents, pose les questions et propose la rétroaction correspondante. Ceci tend à réduire l’engagement des apprenants simplement parce que cela réserve une part importante du temps d’expression en classe à la parole de l’enseignant ce qui, de fait, réduit considérablement le temps disponible pour l’expression des apprenants. Par ailleurs, lorsqu’une question est posée, seuls les apprenants qui pensent avoir une réponse correcte osent la proposer à l’évaluation de l’enseignant, qui y apporte une rétroaction (immédiate ou différée). Le plus souvent, cette rétroaction a pour effet de renforcer les perceptions des apprenants : les meilleurs, ayant obtenu une rétroaction positive, se sentent confortés et encouragés à renouveler leur participation, alors que les plus

faibles, ayant obtenu une rétroaction moins positive, se sentent moins valorisés. En cours de langue, les apprenants les plus compétents sont donc plus actifs que les moins compétents, alors que le contraire serait nécessaire.

## 2. La classe renversée : l'enseignement par les pairs

La classe renversée est une forme d'enseignement par les pairs (*peer teaching, peer tutoring*), ce qui n'est pas un concept nouveau. Il remonte aussi loin qu'Aristote qui prônait le recours aux « *archons* » ou disciples-guides. L'enseignement par les pairs à l'époque moderne prend ses sources dans l'établissement des budgets de fonctionnement des institutions d'enseignement des 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> siècles. Il fut mis en œuvre de manière systématique pour la première fois par Andrew Bell, un Ecossais, qui était le directeur d'un orphelinat militaire en Inde. Il théorisa l'enseignement par les pairs (Bell, 1797), et celui-ci fut par la suite adopté par les systèmes scolaires Britannique, Français et Américain.

La classe renversée ne doit pas être confondue avec l'instruction par les pairs (*peer instruction*), une méthode développée par le professeur Eric Mazur, de Harvard, dans les années 1990. La classe renversée est un paradigme d'enseignement-apprentissage dans lequel un ou plusieurs apprenants instrui(sen)t un ou plusieurs autres (Caillez, 2017). Le pair-enseignant peut être de compétence égale ou équivalente aux pairs-apprenants (*co-peer teaching*), ou de compétence légèrement supérieure (*near-peer teaching*).

Beaucoup d'enseignants s'accorderaient à dire, comme le philosophe Joseph Joubert qu'« enseigner c'est apprendre deux fois ». Bien sûr ce que voulait dire Joubert, ce n'est pas qu'enseigner est une *répétition* de ce que l'on a appris, mais que le fait d'enseigner participe souvent d'une *compréhension plus fine* de la matière enseignée, et permet un ancrage mémoriel *plus profond*.

Ces 40 dernières années l'enseignement par les pairs s'est développé tant dans l'enseignement primaire que secondaire de plusieurs pays en Europe et dans le monde. C'est également vrai dans l'enseignement supérieur. Goodlad et Hurst (1989) et Topping (1988) expliquent que cette pratique est fréquente dans de nombreuses universités, où elle est même un élément important du dispositif d'enseignement, sous diverses formes. Cela va de la charge d'enseignement attribuée aux doctorants et parfois aux étudiants de deuxième cycle, à la classe renversée, en passant par les dispositifs de tutorat individualisé, ou les groupes d'étude. Le dispositif présenté ici se définit comme un exemple de classe renversée, puisque tous les

étudiants participent à l'élaboration et la mise en œuvre de l'enseignement, au bénéfice du groupe.

### 3. Méthode : description du scénario pédagogique

Le dispositif décrit ici a été utilisé à l'École Navale, pour le cours d'anglais général du marin de semestre 3, un module de 16 heures centré sur deux thèmes : les catastrophes maritimes (collisions, échouages, renflouements, opérations de secours maritime) et les questions liées à l'environnement marin (protection des espèces marines, pollution en mer, énergies marines renouvelables). Il est organisé comme suit :

	<b>Durée</b>	<b>Description</b>
Phase 1	4 heures	- conduite par l'enseignant. - documents préparés par l'enseignant → avec focus sur la forme (en fin de séance)
Phase 2	4 heures	- travail de groupe - choix des médias (audio, vidéo, textes) - choix des objectifs d'apprentissage et définition des tâches d'apprentissage <i>ad hoc</i> - création du document enseignant et du support d'apprentissage utilisé par les apprenants
Relecture et correction par l'enseignant		
Phase 3	6 heures	- conduite par les binômes de pairs-enseignants (40 min/personne) - documents fournis par les pairs-enseignants - enseignant reste en retrait
Évaluation	2 heures	- Compréhension de l'oral (3 documents) - Compréhension de l'écrit (2 documents) - Expression écrite (1 heure : rédaction d'un rapport d'accident en s'appuyant sur des informations fournies)

**Tableau 1 : Organisation du dispositif**

Durant la première phase du cours (phase 1, tableau 1) les documents utilisés sont préparés par l'enseignant. Il s'agit de documents portant sur des tâches de compréhension de l'oral ou de l'écrit. Il est important, à la fin de ces séances d'attirer l'attention des apprenants sur *la forme* des documents (afin de leur permettre de percevoir les objectifs d'apprentissage qui étaient visés et les techniques utilisées pour y parvenir). Par exemple, il est important d'expliquer la différence entre une activité de compréhension globale et une activité de compréhension de détail. De façon similaire, il est nécessaire de proposer différents types de

tâches d'apprentissage, différents types de questions, d'expliquer l'objectif de chacun et de dire en quoi leur forme doit être adaptée à ces objectifs. Par exemple, les apprenants réalisent rarement que parfois ce n'est pas dans les éléments de réponse qu'ils vont chercher dans le document étudié que se trouve la difficulté linguistique, mais dans la question préparée par l'enseignant. Le plus souvent, les apprenants penseront que le but d'une question c'est toujours d'élucider le document, alors que parfois c'est la question elle-même qui contient le savoir nouveau, et le texte sur lequel elle porte n'est en fait qu'un prétexte pour permettre de confronter l'apprenant avec une connaissance nouvelle. De même, il est important d'informer les apprenants des raisons pour lesquelles certains exercices sont mis en œuvre : des mots croisés, par exemple, permettent de fixer l'orthographe des mots nouveaux, en attirant l'attention des apprenants sur les doubles consonnes.

Durant la seconde phase de mise en œuvre (les séances de préparation), les pairs-enseignants (en binômes ou parfois en groupes de 3) doivent choisir un thème (par groupe) tel que « la pollution des espaces maritimes » ou « les énergies marines renouvelables » et coopérer pour préparer la séance correspondante. Chaque pair-enseignant se concentrera sur une ou deux compétences (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite ou expression orale) et choisira son/ses medias (audio, vidéo, texte). Chacun d'eux devra produire 2 documents :

- le document d'apprentissage, utilisé par leurs pairs en séance,
- la version « enseignant » de ce même document, avec les réponses attendues et, s'il s'agit d'une activité de compréhension de l'écrit, le texte utilisé dans lequel les passages utiles à la bonne compréhension auront été surlignés.

Lors de cette phase, l'enseignant se déplace de binôme en binôme, afin que les pairs-enseignants présentent les médias qu'ils ont choisis à leur partenaire ainsi qu'à l'enseignant, et décrivent les objectifs d'apprentissage qui seront visés (pour validation par l'enseignant). Par exemple, ils choisiront de se focaliser sur la charge lexicale du document, ou expliqueront quelles tâches d'expression le document viendra soutenir. L'enseignant s'assure que le choix des documents, et les objectifs sont cohérents et pertinents. Chaque pair-enseignant aura les objectifs suivants :

- un objectif de compréhension (orale ou écrite),
- un objectif linguistique (en général il est de nature lexicale, mais les apprenants les plus compétents, ou les plus audacieux s'assigneront un objectif grammatical).

## QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

Durant cette phase, pour atteindre cet objectif, les pairs-enseignants devront produire leur propre contenu (exercices) ;

- une tâche de production (orale ou écrite), si cela est pertinent.

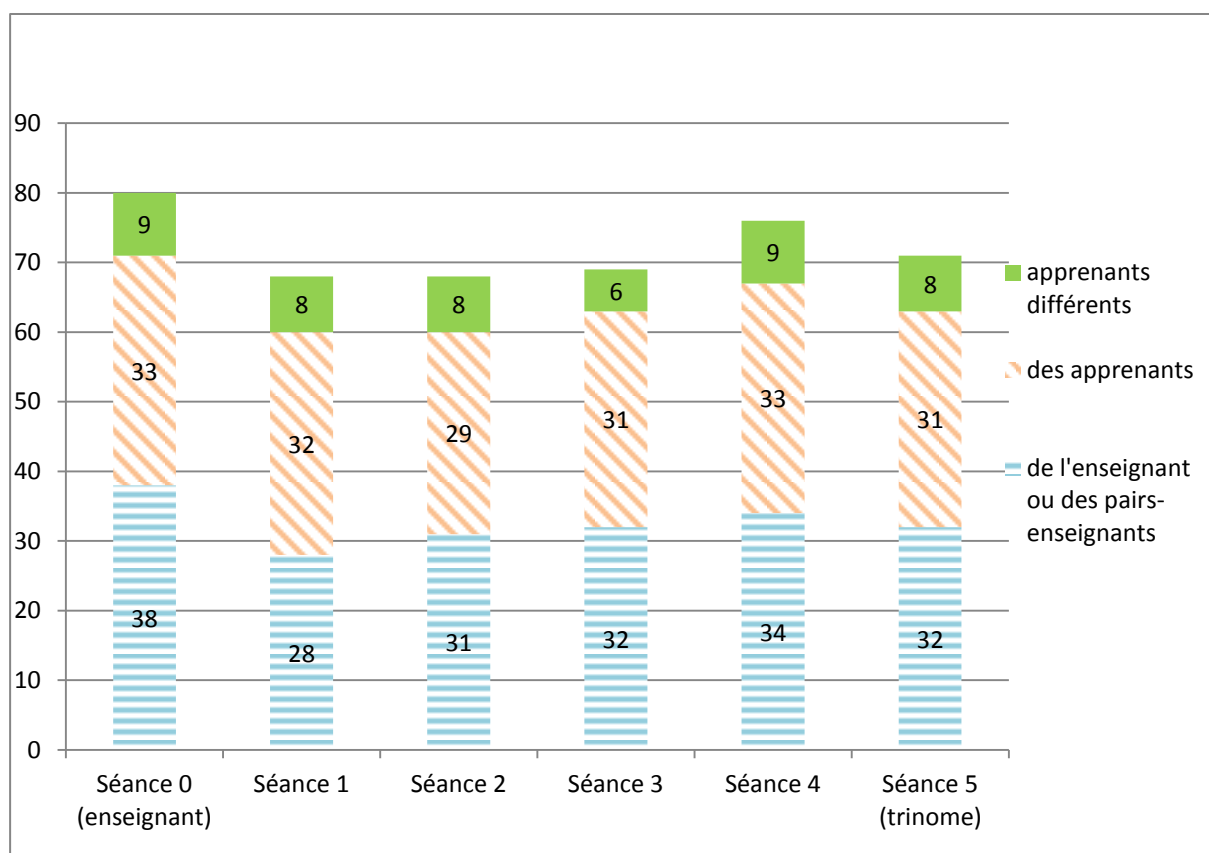
Entre les phases 2 et 3, les pairs-enseignants envoient leurs documents à l'enseignant, qui doit alors les vérifier afin de corriger les coquilles, d'ajouter du contenu (si le contenu proposé est insuffisant), puis renvoyer la version finale aux pairs-enseignants, et se charger de l'impression de la version apprenant, pour l'ensemble de la classe.

Durant la phase 3 (d'une durée de 6 heures), chaque binôme de pairs-enseignants conduit une séance de formation, explorant un des thèmes choisis. Chaque pair-enseignant planifie une séance d'une quarantaine de minutes, afin que chaque membre du groupe (12-14 personnes) puisse diriger une partie du cours. Durant cette phase, les pairs-enseignants sont véritablement aux commandes : ils distribuent les documents et les tâches d'apprentissage, ils posent les questions, gèrent les médias sur l'ordinateur de la salle, notent ce qui leur semble important au tableau, évaluent la pertinence et la correction des prises de paroles de leurs pairs, et apportent une rétroaction le cas échéant. Typiquement, les deux membres d'un binôme procéderont comme suit :

1. La première pair-enseignante choisira un texte issu d'un site d'information, qu'elle transformera en une activité de compréhension de l'écrit. Ses tâches d'apprentissage permettront de vérifier la compréhension globale (à l'aide de questions ouvertes), la compréhension de détail (à l'aide de vrais/faux, de questions à choix multiples, et d'exercices d'appariement), et se focaliseront sur la charge lexicale du texte (par exemple à l'aide d'un exercice d'appariement ou d'un mot croisé).
2. Puis, le second pair-enseignant, vérifiera l'appropriation du même lexique dans une activité de compréhension de l'oral basée sur un document vidéo, tout en enrichissant encore le lexique. Il est donc important que les binômes se coordonnent pour aligner leurs objectifs. Enfin, il conclura par une tâche d'expression mettant en œuvre le même lexique, et un exercice permettant d'assurer un point de grammaire en contexte pour lequel son document est particulièrement adapté (si, par exemple, beaucoup de formes passives sont présentes dans sa vidéo, on peut imaginer qu'il crée un exercice dans lequel il demande que ses pairs choisissent entre la forme passive (BE+ participe passé) ou le *present perfect* (HAVE + participe passé). Bien sûr, les exercices conçus ici seront une création originale du pair-enseignant, et auront pour objet le contenu de la vidéo (ils seront donc contextualisés).

## 4. Résultats

La méthode a été testée avec divers groupes d'apprenants, à divers niveaux de compétence linguistique. Il semble y avoir un seuil en deçà duquel les pairs-enseignants ne parviennent pas à maîtriser les documents suffisamment pour leur permettre de produire des activités d'apprentissage pour leurs pairs. Cependant, dans la majorité des cas, ils y parviennent, et la qualité des documents produits est, avec l'aide de l'enseignant, proche de celle d'un document que produirait un professionnel de l'enseignement des langues. Il n'est pas rare que certains pairs-enseignants me surprennent par la création de jeux d'apprentissage, de jeux de rôles, de présentations orales, d'activités de débat, etc.



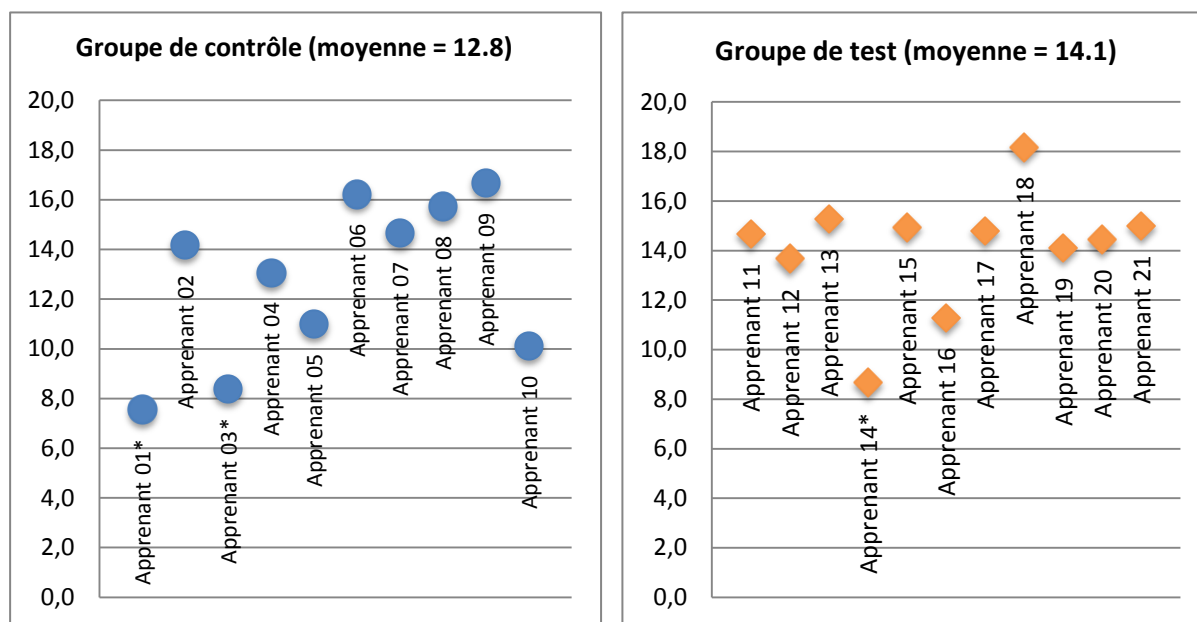
**Tableau 2 : Comptage du nombre de prises de parole spontanées (11 apprenants)**

Plus important encore est le fait que les apprenants sont bien plus actifs. Ils sont plus actifs durant la phase de préparation de leur séance (puisque chacun d'eux est responsable d'une partie du cours, et que personne ne le fera à leur place, ils sont actifs 100% du temps de ces séances, soit en lecture, soit en écoute, soit en rédaction).

Ils sont aussi plus actifs durant les séances conduites par leurs pairs. Des comptages du nombre de prises de parole spontanées ont été effectués (Tableau 2). Ils semblent indiquer que le dispositif, s'il a peu d'effet sur le nombre de prises de paroles des apprenants, a l'avantage

de remplacer celles de l’enseignant par celles des pairs enseignants, et d’encourager plus d’apprenants différents à prendre la parole<sup>1</sup>.

Nous avons mené une comparaison des résultats au test final commun. Les apprenants du groupe de test surpassent ceux du groupe de contrôle de 1.3 points sur 20, sans qu’il ne nous soit permis d’attribuer cet écart à la méthode employée.<sup>2</sup> Le dispositif semble également contribuer à réduire les écarts entre les apprenants sur le plan des acquis de fin de cours.



**Tableau 3 : Résultats au test final**

<sup>1</sup> Le comptage résumé ici portait sur un groupe de 11 apprenants de niveau à peu près homogène (entre A2 et B1), à l’exception d’un élève, plus en difficulté. Lors de la séance conduite par l’enseignant (séance 0), 9 apprenants sur 11 ont spontanément pris la parole. Lors des deux dernières séances, tous les apprenants ont pris la parole de façon spontanée (9 étant le maximum lorsque la séance était conduite par un binôme, et 8 lorsqu’elle était conduite par un trinôme). Si on prend en compte le fait qu’une séance conduite par des pairs-enseignants mobilise 2 apprenants, il y a proportionnellement plus d’apprenants qui participent spontanément au cours lorsqu’il est conduit par les pairs. Enfin, précisons que la séance 4 était conduite par le binôme incluant l’élève plus faible, celui-là même qui ne prenait *pas* la parole de façon spontanée lors des autres séances. Il l’a néanmoins fait durant la dernière séance. Notons également que lors de la séance 3, seuls 6 apprenants différents ont pris la parole, mais il y avait 1 absent.

<sup>2</sup> Les élèves avaient été répartis dans les deux groupes par ordre alphabétique. Ceux marqués d’un astérisque sont ceux qui avaient été identifiés comme « en difficulté » dès le début du cours (2 dans le groupe de contrôle, et un dans le groupe de test, ce qui a sans doute un effet sur la moyenne de groupe). Les évaluations ont été corrigées en aveugle par un seul enseignant (pour une notation plus homogène). L’élève en difficulté dans le groupe de test n’a pas réussi l’examen final, comme deux de ses camarades du groupe de contrôle.



## 5. Discussion

### 5.1. Avantages

C'est en matière d'attitude que l'on constate le premier avantage de la méthode. Parmi les effets positifs de l'enseignement par les pairs, Briggs (2013) cite :

- Le fait que les apprenants ont plus de temps pour individualiser leur apprentissage, se focaliser sur ce qui *leur* pose souci et passent plus rapidement sur ce qu'ils ont compris,
- La prévalence des postures d'apprentissage actives, suscitée par les interactions entre les apprenants, et par le fait qu'ils doivent produire des livrables,
- L'amélioration de l'apprentissage chez les pairs-enseignants : en enseignant aux autres leur apprentissage est amélioré,
- L'amélioration du ressenti : les apprenants se sentent plus à l'aise, lors d'interactions avec des pairs qu'avec l'enseignant,
- Une amélioration de la compréhension, vraisemblablement due à un discours commun (métalangue et paralangage partagés par les apprenants).

La recherche semble également indiquer que l'enseignement par les pairs « améliore la capacité à travailler en équipe et le bien-être sur un plan psychologique, les compétences sociales, les habiletés à communiquer et l'estime de soi ; de plus, il améliore la productivité et la qualité des travaux accomplis, en matière d'objectifs d'apprentissage. » (Briggs, 2013 – ma traduction).

Les apprenants apprécient généralement lorsque leur travail est utilisé par leur groupe-classe. Ils passent volontiers du temps à en peaufiner la mise en page afin que leurs documents aient l'air « professionnels ». Lorsqu'ils atteignent cet objectif, cela améliore leur estime de soi, particulièrement dans une école d'officiers, dont tous les apprenants sont destinés à être des leaders.

Il est intéressant de noter que, en séance, davantage d'apprenants lèvent leur main pour répondre aux questions et sollicitations de leurs pairs que pour répondre à celles de l'enseignant. Certains d'entre eux, qui restent habituellement plutôt silencieux, participent plus facilement à la discussion lorsque la séance est conduite par un pair que lorsqu'elle est menée par un enseignant professionnel. Cependant, il ne m'est pas possible de dire avec certitude si ceci est imputable au fait qu'ils se sentent plus à l'aise pour interagir avec un pair qu'avec un enseignant, ou s'ils font cela simplement pour tirer leur pair d'une situation

difficile (conduire une séance de cours), dans l'espoir non avoué que, lorsque leur tour viendra de faire la même chose, le pair ainsi secouru leur rendra la politesse, leur facilitant la tâche.

Autre avantage indéniable : l'engagement. Chaque apprenant est forcément actif et concentré sur la tâche d'apprentissage pendant 100% des séances de préparation (phase 2), pour une raison simple : la tâche qui leur est assignée est à leur portée, mais exige un haut niveau d'engagement parce qu'ils sont seuls à s'en occuper et ont un temps limité pour produire le livrable attendu. Pour choisir un article, il leur est nécessaire d'en lire plusieurs, tout comme il est nécessaire de regarder plusieurs vidéos avant d'en choisir une. Quelle que soit la tâche qu'ils préparent (compréhension orale ou écrite) ils doivent commencer par une première écoute/lecture afin de comprendre le sens général de leur média, avant de passer à une phase de compréhension de détail pour laquelle ils vont s'appuyer sur des ressources numériques (dictionnaires et outils de traduction en ligne, corpus alignés, transcriptions phonétiques, scripts/sous-titres tirés de *Youtube*, etc.). Comme personne d'autre ne fait ce travail, chaque apprenant s'y implique complètement.

Enfin, l'enseignement aux pairs peut permettre d'améliorer la métacognition. Lorsqu'ils sont mis en position d'enseigner, les apprenants font l'expérience de certains principes que les enseignants connaissent bien. Ils comprennent que certaines tâches améliorent la mémorisation, alors que d'autres facilitent l'élucidation. Ils réalisent que lorsque du lexique nouveau n'est pas sollicité dans les tâches de production, il est peu probable qu'il s'ajoute au vocabulaire actif des apprenants : ils le reconnaîtront sans doute dans l'avenir, mais ne sauront pas l'utiliser. Cette prise de conscience leur donne des « clés » pour améliorer leur propre apprentissage : en mettant en œuvre des stratégies pour faciliter l'apprentissage de leurs pairs, ils apprennent à optimiser leurs propres stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, le processus de fabrication des documents utilisés en classe semble améliorer l'apprentissage, en assurant une empreinte mémorielle plus forte : il est arrivé, à la correction des évaluations finales, de pouvoir attribuer les bons résultats de certains apprenants à leur travail de préparation. En effet, ils avaient été capables, dans leur devoir final, de réutiliser des arguments et du lexique spécifique, issus d'un des documents qu'ils avaient sélectionnés et préparés pour leurs pairs, et utilisés en séance. L'ayant intensément travaillé afin de le didactiser, et ayant conduit la séance de cours correspondante, ils en avaient retenu une part bien plus importante que leurs camarades.

## 5.2. Points d'attention

Il est capital de ne pas supposer à priori une compétence en bureautique. Lorsque ce n'est pas le cas, les apprenants peuvent produire des supports d'apprentissage difficiles à utiliser, ou qui nuisent à l'apprentissage. Durant la phase 2 (préparation) l'enseignant doit donc montrer aux apprenants ce qui caractérise un document clair, lisible, facile à utiliser en situation didactique (double interligne, avec suffisamment d'espace pour écrire les réponses aux questions posées, avec des textes dont les lignes sont numérotées, avec une mise en page qui facilite la résolution des exercices, etc.).

La didactique n'est pas une connaissance innée, et les pairs-enseignants ne sont pas des enseignants. Ils ne savent donc rien des techniques utilisées pour enseigner. Ils auront donc tendance à se focaliser sur les contenus (informationnels, lexicaux, grammaticaux). Cependant, l'importance donnée aux contenus ne doit pas nuire à l'exigence de rigueur en matière de forme. Si nous ne rappelons pas aux pairs-enseignants que la nature grammaticale des mots (adjectif, nom, verbe, adverbe) doit être précisée dans les activités portant sur le lexique (parce que cette information sera un élément d'étayage pour les apprenants), ou qu'il existe de nombreux outils en ligne pour trouver une la transcription phonétique d'un mot nouveau (et ainsi l'inclure dans leur document), ils ne peuvent pas le deviner. Les apprenants ne savent pas que les mots croisés sont efficaces lorsqu'il s'agit de mémoriser l'orthographe d'un mot nouveau, et qu'il existe des outils en ligne pour en fabriquer facilement. Ils ne savent pas tous que les sous-titres de YouTube sont générés automatiquement et qu'ils peuvent donc inclure des erreurs de transcription. Ils ignorent que la grammaire doit être enseignée en contexte, ou que lorsqu'on conçoit un exercice à trous, ces derniers ne sont pas placés au hasard. Si nous ne leur donnons pas ces informations, ils ne peuvent les deviner : ils ne sont pas enseignants.

Choisir des tâches d'apprentissage pertinentes et variées peut aussi être une gageure. Durant la phase 1, il est donc capital que l'enseignant sélectionne des documents qui proposent des tâches variées et pertinentes, tant en compréhension (écrite/orale) qu'en expression (écrite/orale). Nous sommes leur modèle, et les apprenants auront tendance à répliquer les tâches d'apprentissage que nous proposons régulièrement. Ainsi, si nous leur demandons de travailler en petits groupes, de coopérer pour établir une liste d'arguments afin d'affronter un groupe adverse dans un débat, si nous créons des situations de déficit d'information en distribuant des document différents à une partie du groupe, si nous n'oublions pas la forme en prévoyant des tâches focalisées sur la prononciation, l'intonation, l'accentuation, il est

probable que les pairs-enseignants feront pareil. A l'inverse, si nous ne proposons que des exercices à trous dénués de sens, il est peu probable que nos apprenants préparent quelque chose de plus pertinent lorsqu'ils conduiront une séance.

Enfin, durant la phase 3 (les séances conduites par les pairs-enseignants), l'enseignant doit veiller à être le moins invasif possible. Si nous interrompons les pairs-enseignants, ils ne se sentiront jamais « aux commandes ». En conséquence, à moins qu'une erreur grave ne soit enseignée, l'enseignant devra faire son possible pour ne pas enseigner durant ces séances.

## **6. Conclusion**

Les intuitions et observations énoncées ici doivent être confirmées par l'empirie. Une étude des effets sur la mémorisation à moyen et long terme de la méthode d'enseignement décrite ici pourrait être menée. Notre intuition est que la focalisation sur la forme des documents permet sans doute une meilleure empreinte mémorielle, au moins à moyen terme, mais ceci doit être empiriquement prouvé.

La méthode présentée ici a été étendue à d'autres groupes, d'autres publics, d'autres enseignants avec un égal succès. Cependant, nous avons constaté qu'il est difficile de la mettre en œuvre en dessous d'un certain niveau de compétence. Nous situons ce niveau à A2/B1 (utilisateur élémentaire à autonome, d'après le CECRL ; voir CECRL, Conseil de l'Europe, 2001). Il semble qu'un niveau de compétence inférieur en compréhension induise une charge cognitive trop importante, qui empêche l'accomplissement de la tâche de conception. Avec des élèves de moindre niveau de compétence, il ne nous a pas été possible d'atteindre l'objectif visé en matière de production de documents. Par ailleurs, nous avons mené des tests de conduite de séance à base de documents produits par l'enseignant (en donnant la version corrigée à l'avance au pair-enseignant), et les résultats n'ont pas été satisfaisants (couverture trop superficielle du contenu, nombreuses erreurs de compréhension, contresens, imprécision dans la phonologie). Il nous semble donc important de réserver cette méthode pédagogique à des groupes de niveau B1 (Utilisateurs indépendants, CECRL, 2001) ou supérieurs.

L'une des évolutions envisagées serait de croiser les groupes, en demandant aux pairs-apprenants d'enseigner à des apprenants d'autres groupes. Une autre évolution possible serait de demander aux pairs-enseignants de concevoir et proposer tout ou partie des documents utilisés pour l'évaluation sommative, en fin de module, ce qui permettrait peut-être d'améliorer encore l'engagement.

Le bilan que je fais du dispositif est positif. Les apprenants sont beaucoup plus actifs en classe : ils sont plus actifs lors des séances de préparation et d'élaboration des supports de cours (travaillant sur un ordinateur, seuls ou avec leur binôme), mais aussi durant les séances conduites par l'un des pairs-enseignants (il semble qu'ils cherchent à leur faciliter la tâche, ce qui fait que ces derniers sont rarement contraints d'encourager la classe comme c'est parfois mon cas lorsque les apprenants sont peu motivés, fatigués, ou simplement peu coopératifs). La conception des supports d'apprentissage et la conduite des séances sont l'apanage de l'enseignant, mais les attribuer aux apprenants semble (au moins) aussi efficace, et bien plus satisfaisant sur le plan de l'engagement.

**Note** : ce dispositif a été présenté (en anglais) lors de la conférence IMEC30, à Manille Philippines, 2018.

### Références bibliographiques

- Bell, A. (1797). *An experiment in education made at the male asylum of Madras suggesting a system by which a school or family may teach itself under the superintendence of the master or parent*, Nabu Press, 2011 (réimpression de la seconde édition, de 1805 par Cadell and Davies).
- Briggs, S. (2013), How peer teaching improves student learning and 10 ways to encourage it. <<https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/peer-teaching/>> accédé le 29 Aout 2018.
- Caillez, J-Ch., et Hénin, C. (2017), *La classe renversée : l'innovation pédagogique par le changement de posture*. Paris : Ellipses Marketing.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européen Commun de Référence en Langues, Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assesment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodlad, S., et Hirst, B. (1989). *Peer-tutoring*. New York: Kogan
- Mompean, A. (2011). Distances plurielles pour l'apprentissage des langues. *Distances et savoirs*, vol. 9,(3), 375-396.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning*. Cambridge, MA: Brookline Books.