

# *Eveil aux langues*

*Projet Socrates/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD*



## **EVALUATION QUALITATIVE DES PROCESSUS ET EFFETS LIÉS AU CURRICULUM «EVLANG»**

### **RAPPORT DE RECHERCHE**

Décembre 2001

Rapport coordonné par : Frédéric Tupin, L.C.F UMR 6058 CNRS

# *Eveil aux langues*

*Projet Socrates/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD*



## **I - Vers la construction d'un modèle d'analyse qualitatif**

EVALUATION QUALITATIVE  
DES PROCESSUS ET EFFETS LIÉS AU CURRICULUM «EVLANG»

## Vers la construction d'un modèle d'analyse des matériaux qualitatifs

### Préambule :

L'option méthodologique majeure empruntée par l'équipe de ce programme de recherche a consisté à élaborer, dans le cadre de l'évaluation — au sens large — du curriculum Evlang une approche plurielle où co-existent des entrées qualitatives et des entrées quantitatives. Cette co-existence ne se décline pas en une simple juxtaposition d'outils de recueil et d'exploitation de données de natures différentes, mais au contraire, le schéma général d'analyse est conçu comme un tout cohérent et articulé et la recherche de mise(s) en réseau(x) des éléments tant quantitatifs que qualitatifs est permanente.

Cette préoccupation constante qui guide nos analyses comporte l'avantage d'intégrer la pluralité des postures épistémologiques représentées dans notre équipe de recherche mais également, de recourir à la palette des compétences scientifiques portées par les personnes-ressources impliquées dans ce programme Socrates Lingua.

Au-delà de ces atouts multi-référentiels, notre « option méthodologique majeure » conforte l'idée d'une articulation féconde entre approches quantitatives et approches qualitatives souvent cantonnées dans des oppositions stériles. Cette articulation permet, notamment, de confronter les représentations des acteurs impliqués dans le protocole expérimental (en particulier maîtres et élèves) les processus, et les acquisitions des élèves en termes de compétences et d'attitudes.

De fait, l'évaluation de type économétrique de l'impact du curriculum d'éveil aux langues (expérimenté dans 127 classes de quatre pays européens) intègre un dispositif d'observation des pratiques pédagogiques des enseignants dans 20 classes de l'échantillon expérimental.

Concrètement, deux protocoles — d'abord parallèles puis dans un second temps conjoints — ont été arrêtés.

Le premier protocole s'attache à mettre en œuvre une évaluation externe des effets de cette expérimentation sur le développement de compétences métalinguistiques et d'attitudes favorables à la diversité linguistique et culturelle chez les élèves comparativement à un échantillon témoin. Le noyau central de cette évaluation est constitué d'une batterie de tests diagnostiques et de tests après exposition des élèves au programme didactique d'éveil aux langues (pendant une durée de 8 à 13 mois)

Le second protocole, qui constitue l'objet de ce rapport, poursuit plusieurs objectifs dont :

# cerner les modalités selon lesquelles les enseignants d'une part, et les élèves, d'autre part, interprètent et s'approprient la démarche Evlang ;

# mettre à jour les représentations qu'ont les élèves du travail «evlang» et du sens qu'ils donnent à leur apprentissage ;

# s'intéresser aux différentes caractéristiques des « pédagogies » engagées et notamment, aux types d'interactions développées durant les séances didactiques, au degré d'implication des élèves en fonction de leur niveau scolaire, et à la qualité de la communication dans les sous-groupes de travail lors de la phase dite de « situation de recherche » (seconde phase du canevas didactique proposé lors de chaque séance d'éveil aux langues) ;

# et tenter de confronter les points de vue déclaratifs et les données factuelles.

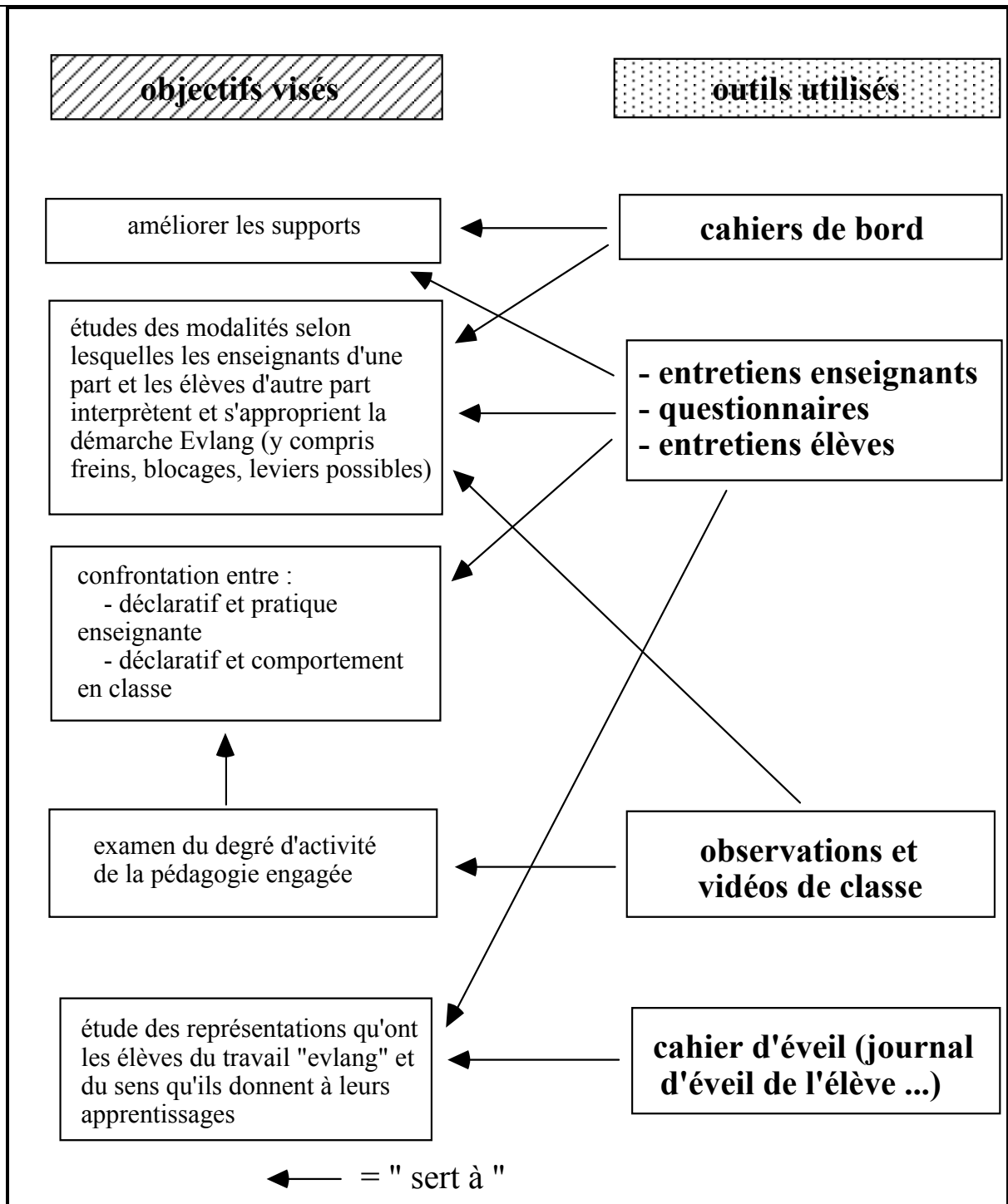
Au terme de ce cheminement, ce second protocole conduit à s'interroger sur l'efficacité différenciée des différentes modalités d'enseignement-apprentissage repérées et analysées dans nos classes expérimentales.

Enfin, ce second protocole embrasse une autre fonction, semi-indépendante des autres ; il vise en effet à obtenir des « retours » sur les supports didactiques de façon à les améliorer.

Sans appliquer, stricto sensu, la démarche dite de « triangulation des données », le protocole qualitatif articule, via les objectifs visés, les différents outils de recueil des données.

Cette dynamique est mise en évidence par le schéma ci-après.

## Présentation des outils de recueil des données & de leurs objectifs



NB1 : Pour le questionnaire, il s'agit du questionnaire préparatoire aux séances-bilans menées auprès des enseignants sous forme d'entretiens globaux à l'issue du curriculum Evlang.

NB2 : Pour le «comportement», il s'agit de celui des élèves.

Ce protocole qualitatif de recueil des données sera présenté ci-après, au fil de nos développements.

Ce versant du protocole, consacré au recueil des données, constitue l'amont de l'analyse qualitative ; l'aval a nécessité que des outils spécifiques d'exploitation des données soient conçus.

Une telle démarche ne pouvait se concevoir sans une répartition des responsabilités dont nous reproduisons l'organigramme ci-après (voir pages suivantes).

Nom de l'outil	Outils d'exploitation		Analyses sur les sites		Synthèse par outil
	Responsable et référents	Précisions	Responsables	Sites	
<b>Cahiers de bord enseignants</b>	Sandrine Aeby		Mercè Bernaus	Espagne	<b>Sandrine Aeby</b>
			Thierry Lallemand	Réunion	
			Sandrine Aeby	Paris V / Bourges	
			Cécile Sabatier	Grenoble	
			Sandrine Aeby	Suisse	
<b>Cahiers d'éveil Elèves</b>	Christiane Perreiaux Elisabeth Zurbriggen	Un rapport par site laissé à l'initiative de chaque site en fonction des conditions spécifiques liées aux contextes et aux différents modes d'emploi des cahiers d'éveil élèves dans les classes (emploi systématique guidé, emploi occasionnel, emploi libre... hors du temps scolaire, etc...).	Artur Noguerol	Espagne	<b>Christiane Perreiaux et Elisabeth Zurbriggen</b>
			Sylviane Simon	Réunion	
			Dominique Macaire	Paris V / Bourges	
			Jacqueline Billiez	Grenoble	
			Christiane Perreiaux et Elisabeth Zurbriggen	Suisse	
<b>Questionnaire final et entretiens globaux</b>	Laurent Techer Frédéric Tupin	Les entretiens globaux relèvent uniquement de l'illustratif (degré 3 de l'échelle de robustesse) en raison des conditions effectives de déroulement de ces bilans avec les enseignants expérimentaux.	Mercè Bernaus	Espagne	<b>Laurent Techer</b>
			Laurent Techer Frédéric Tupin	Réunion	
			Michel Candelier (entretiens) et Martine Kervran (questionnaires)	Paris V / Bourges	
			Jacqueline Billiez	Grenoble	
			Elisabeth Zurbriggen	Suisse	

Nom de l'outil	Outils d'exploitation		Analyses sur les sites		Synthèse par outil
	Responsable et référents	Précisions	Responsables	Sites	
<b>Interactions</b>	GTP socio-construction	Validations sur corpus effectuées séparément : Espagne Suisse Grenoble Paris	Artur Noguero	Espagne	<b>Jean-François de Pietro</b>
			Frédéric Tupin et Laurent Héron	Réunion	
			Michel Candellier et Sandra Paparamborde	Paris V / Bourges	
			Cyril Trimaille	Grenoble	
			Jean-François de Pietro et Sandrine Aeby	Suisse	
<b>Implication des élèves</b>					
	Frédéric Tupin et Dominique Jeannot		Artur Noguero	Espagne	<b>Frédéric Tupin</b>
			Frédéric Tupin	Réunion	
			Martine Kervran	Paris V / Bourges	
			Jacqueline Billiez	Grenoble	
		Dominique Jeannot	Suisse		
<b>Communication interne durant les phases de travaux en sous-groupes</b>					
	Frédéric Tupin et Claire de Goumoëns		Artur Noguero	Espagne	<b>Frédéric Tupin</b>
			Frédéric Tupin et Laurent Héron	Réunion	
			Martine Kervran	Paris V / Bourges	
			Jacqueline Billiez	Grenoble	
		Claire de Goumoëns	Suisse		



Nom de l'outil	Outils d'exploitation		Analyses sur les sites		Synthèse par outil
	Responsable et référents	Précisions	Responsables	Sites	
<b>Fiches synthèse</b>	Frédéric Tupin		Artur Nogueroles Laurent Techer	Espagne Réunion	<b>Frédéric Tupin</b>
			Michel Candelier et Martine Kervran	Paris V / Bourges	
			Jacqueline Billiez	Grenoble	
			Claire de Goumoëns	Suisse	
<b>Entretiens élèves</b>	Caroline Hensingers Jacqueline Billiez Marinette Matthey Cécile Sabatier		Artur Nogueroles Laurent Techer Jacqueline Billiez et Cécile Sabatier Caroline Hensingers et Marinette Matthey	Espagne Réunion France Suisse	<b>Jacqueline Billiez</b>
<b>Entretiens enseignants</b>	Dominique Macaire, Michel Candelier et Artur Nogueroles		Artur Nogueroles et Nuria Vilias Dominique Macaire Michel Candelier Marinette Matthey	Espagne Pour l'ensemble des francophones.	<b>Dominique Macaire</b>

L'exploitation de ce corpus de données imbriquées emprunte deux voies<sup>1</sup>. L'une se consacre à la logique interne de chaque outil, l'autre s'inscrit dans une démarche « positiviste » qui aboutit à dessiner nos analyses à l'aune d'une mise à l'épreuve de chaque hypothèse ; hypothèses dont nous rappelons au lecteur les formulations précises ci-après.

### **Hypothèses Eulang.**

**H1:** Des activités régulières du type éveil au langage à l'école primaire sont susceptibles de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures (environnantes ou géographiquement éloignées) dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier et d'un intérêt plus grand pour la diversité.

**H2:** Dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, ces activités sont susceptibles de contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux de leurs camarades.

**H3:** Ces activités sont susceptibles d'accroître chez les élèves le désir d'apprendre des langues.

**H4 :** Ces activités sont susceptibles de diversifier l'éventail des langues que les élèves désirent apprendre (ajout d'autres langues, moindre concentration sur la/les langues(s) dominante(s)). Ce désir peut, si les conditions de sa réalisation sont offertes, entraîner un choix plus diversifié des langues apprises par la suite.

**H5:** Ces activités sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques (et plus largement : métacommunicatifs) des élèves, que ce soit à propos de langues qui leur sont familières (dont la langue d'enseignement) ou de langues qui leur sont étrangères.

**H6:** Ces activités sont susceptibles de favoriser chez les élèves la prise de conscience et le développement de la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique.

**H7:** Les activités sont susceptibles de contribuer à de meilleures performances des élèves lors de l'ensemble des apprentissages linguistiques en cours ou ultérieurs. Les élèves qui ont bénéficié de ces activités possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers (et plus largement communicatifs).

**H8:** Les objectifs correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne peuvent être atteints qu'à partir d'un certain degré de diversité des langues à propos desquelles les activités s'exercent.

---

<sup>1</sup> Cette double démarche n'est pas sans poser de problèmes de nature méthodologique et même épistémologique ; problèmes sur lesquels nous reviendrons dans le cadre du chapitre I bis consacré à l'analyse critique des méthodologies retenues.

**H9** : Pour peu que la démarche pédagogique employée donne à chaque élève l'occasion de s'impliquer activement, les effets correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne sont pas limités aux élèves généralement les plus performants.

**H10** : Il est possible de concevoir des supports didactiques (matériaux et canevas d'activités) tels que des maîtres généralistes de l'enseignement primaire puissent les utiliser avec suffisamment de profit pour que les hypothèses précédentes soient vérifiées, pour peu qu'une formation/sensibilisation de base leur soit donnée.

**H11-12 a** : La valorisation et/ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par le maître influe (influent) sur l'implication et les résultats des élèves.

**H11-12 b** : La valorisation et/ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par les élèves influe (influent) sur leurs résultats.

### **Balayage des hypothèses... et échelle de « robustesse » des données qualitatives...**

La seconde voie méthodologique évoquée qui, rappelons-le, aboutit à dessiner nos analyses à l'aune d'une mise à l'épreuve de chaque hypothèse, suppose de s'interroger sur le degré d'adéquation entre les matériaux rendus disponibles grâce au recueil des données et les variables constitutives des hypothèses retenues.

Entre la phase de recueil des données et celle de l'exploitation-analyse de ces dernières, nous avons donc examiné, de nouveau, finement chaque hypothèse, indépendamment l'une de l'autre, et avons vérifié quels seraient, in fine, les outils de recueil de données susceptibles d'alimenter leur infirmation ou confirmation. A titre de repère, cette opération est intitulée par notre équipe le « balayage des hypothèses ». Nous en présenterons le résultat dans le second tableau ci-dessous.

Simultanément, nous nous sommes penchés sur la « robustesse » des données ; qualité déterminée, dans un premier temps « a priori »<sup>2</sup>, sachant que trois degrés de robustesse ont été retenus.

Ils répondent aux caractéristiques suivantes (cf. premier tableau page suivante) :

---

<sup>2</sup> Nous reviendrons sur cette dimension à l'issue de la présentation du tableau de balayage des hypothèses.

### « Echelle de robustesse » relative aux différentes données qualitatives

code	+/+	+/-	illustratif <sup>3</sup>
signification	« lois », régularité, permanence informatif « quantifiable »	« études de cas <sup>4</sup> » informatif « qualifiable »	uniquement illustratif exemples, « ponctuel »
remarques	Ces données sont susceptibles, si besoin est, d'être connectées au modèle quantitatif.	Il ne s'agit pas d'exemples ponctuels mais d'un ensemble cohérent et convergent <sup>5</sup> de données qui nourrissent telle ou telle hypothèse.	Il s'agit d'un stock de données dans lequel on pourra puiser pour appuyer ou illustrer tel argument ou tel constat.

Ces éléments étant posés, nous pouvons désormais présenter le résultat de l'opération qualifiée de « balayage des hypothèses ».

<sup>3</sup> « boîte à exemples »

<sup>4</sup> Ces études de cas peuvent concerner : un individu, une classe, voire un site géographique

<sup>5</sup> y compris pour un seul individu

## Balayage des hypothèses au regard des différentes données qualitatives.

Hypothèses	Informatif +/+	Informatif +/-	Illustratif
H1: des activités régulières du type éveil au langage à l'école primaire sont susceptibles de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier et d'un intérêt plus grand pour la diversité.	# Questionnaire final <sup>6</sup> (certains items)	# Entretiens-élèves	# Cahier d'éveil # Entretien global final. # Entretiens-enseignants # Questionnaire final (certains items)
H2: dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, ces activités sont susceptibles de contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux de leurs camarades.	# Questionnaire final	# Entretiens-élèves # Entretiens-enseignants	# Cahier d'éveil # Observations: Communication interne aux groupes et OGP interactions # Entretiens globaux <sup>7</sup>

<sup>6</sup> Durant les échanges autour des moutures précédentes du balayage des hypothèses, l'idée selon laquelle nous devons connecter, directement, l'exploitation de chaque *entretien-final-global* à celle des *questionnaires* correspondants a été ardemment défendue. Dans ce cas de figure, l'exploitation des questionnaires finaux aurait permis de tracer les grandes tendances de ce que pensent les enseignants evlang au regard des différentes rubriques (supports ; documents d'accompagnement, démarche ; développement des attitudes ; des aptitudes...etc...) puis, les entretiens globaux auraient permis de compléter, d'affiner nos interprétations. Cependant, depuis, la réunion de Dijon des 16 et 17 novembre a permis de constater que les conditions de passation des entretiens globaux avaient été très disparates et, surtout, de soulever un problème de correspondance des populations d'enquêtés. En effet, plusieurs sites ont rencontré des difficultés pour réunir tous les enseignants expérimentaux evlang dans le cadre d'un entretien global. Dans certains cas même, un seul enseignant était présent... De ce fait, comment être sûr que les propos tenus lors des entretiens globaux soient représentatifs de ce qui est répondu dans le questionnaire ? Nous sommes donc contraints de déconnecter ces deux outils d'exploitation et, au regard des conditions de passation des entretiens globaux, les données extraites de cet outil ne peuvent désormais avoir qu'une valeur illustrative (degré 3 de l'échelle de robustesse).

Hypothèses	Informatif +/+	Informatif +/-	Illustratif
H3: Ces activités sont susceptibles d'accroître chez les élèves le désir d'apprendre des langues.		# Entretiens-élèves	(questionnaire final)
H4 : Ces activités sont susceptibles de diversifier l'éventail des langues que les élèves désirent apprendre (ajout d'autres langues, moindre concentration sur la/les langue(s) dominante(s)).			
H5: ces activités sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques (et plus largement métacommunicatifs) des élèves, que ce soit à propos de langues qui leur sont familières (dont la langue d'enseignement) ou de langues qui leur sont étrangères.	# Questionnaire final		# Entretiens-globaux # Observations, dont OGP interactions # Entretiens-élèves # Entretiens-enseignants
H6: ces activités sont susceptibles de favoriser chez les élèves la prise de conscience et le développement de la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique.	# Questionnaire final		# Entretiens-globaux # Entretiens-élèves
H7 : Ces activités sont susceptibles de contribuer à de meilleures performances des élèves lors de l'ensemble des apprentissages linguistiques en cours ou ultérieurs. Les élèves qui ont bénéficié de ces activités possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers (et plus largement : communicatifs).	# Questionnaire- final		# Entretiens-globaux # Entretiens-élèves

<sup>7</sup> Précision : entretiens globaux = entretien global final

Hypothèses	Informatif + / +	Informatif +/-	Illustratif
<p>H8: Les objectifs correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne peuvent être atteints qu'à partir d'un certain degré de diversité des langues à propos desquelles les activités s'exercent.</p> <p>H9 : pour peu que la démarche pédagogique employée donne à chaque élève l'occasion de s'impliquer activement, les effets correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne sont pas limités aux élèves généralement les plus performants.</p>	<p># Observations / vidéos ;            . Implication ;            . OGP interactions ;            . Communication interne</p>	<p># Entretiens-élèves            # Entretiens-enseignants</p>	
<p>H10 : Il est possible de concevoir des supports didactiques (matériaux et canevas d'activité) tels que des maîtres généralistes de l'enseignement primaire puissent les utiliser avec suffisamment de profit pour que les hypothèses précédentes soient vérifiées, pour peu qu'une formation/sensibilisation de base leur soit donnée.</p>		<p># Cahiers de bord</p>	

Hypothèses	Informatif + / +	Informatif +/-	Illustratif
<p><b><u>H11-12 :</u></b></p> <p>a) La valorisation et/ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par le maître influe (influent) sur l'implication et les résultats des élèves.</p> <p>b) La valorisation et/ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par les élèves influe (influent) sur leurs résultats.</p>	<p># Tableaux de bord</p> <p># Questionnaire –final</p> <p># Affichages, «environnement Evlang»</p> <p>+ &gt;&gt;&gt; <i>indicateurs transversaux à construire au fil de l'analyse des données recueillies à l'aide des différents outils qualitatifs afin d'en tirer, au final, deux « variables agrégées » :</i></p> <p>✓ <i>une qui concerne le niveau de valorisation / appropriation de la démarche et des objectifs par les maîtres.</i></p> <p>✓ <i>une qui concerne le niveau de valorisation / appropriation de la démarche et des objectifs par les élèves.</i></p>		<p># Cahiers de bord</p> <p># Entretiens-élèves</p> <p># Entretiens-enseignants</p> <p># OGP interactions</p>

**Légendes :** Toutes les hypothèses ont été volontairement consignées ici, y compris celles qui ne peuvent être mises à l'épreuve à partir de l'un ou de l'autre de nos outils qualitatifs. (cases ombrées : c'est la cas des hypothèses 4 et 8.)

# Les outils pour lesquels un doute persiste sont consignés entre parenthèses. Ils nécessiteront un examen attentif des données recueillies afin de trancher quant à la possibilité de leur utilisation sans risque trop important de *reconstruction du sens* par les chercheurs.

# Eu égard à la masse de données à traiter, les indicateurs transversaux seront construits à l'issue de la rédaction de ce rapport.



### ***Retour sur l'échelle de robustesse et ses catégories (notamment 2 et 3) ...***

La question dont nous allons débattre maintenant concerne un arbitrage à opérer entre : attributions *a priori* de fonctions spécifiques à chaque outil de recueil de données au regard des hypothèses construites et, au contraire, attributions de ces mêmes fonctions, de façon empirique, à partir des données finalement disponibles, c'est à dire dans une démarche *a posteriori*.

Cette alternative a entraîné de nombreux débats au sein de notre équipe.

Ce questionnement est généré par le fait qu'en dépit du soin apporté lors de l'élaboration des outils de recueil et d'exploitation des données, il existe, à terme, un certain décalage entre les matériaux attendus et les matériaux obtenus sur les différents sites.

Cet écart, dont il faudra prendre la mesure, constitue un dénominateur commun à toute recherche. Il prend néanmoins dans ce projet un relief sans doute particulier en raison de plusieurs facteurs dont : le volume très important des données que nous avons recueillies puis analysées, la diversité des outils de recueil puis d'analyse, la variété de nos terrains d'investigation et la diversité des cultures — au sens pluriel du terme — représentées au sein de notre équipe. Au travers des éléments dont nous disposons, on peut raisonnablement penser que c'est cette dimension inter-culturelle qui a le plus joué en « défaveur » de l'homogénéité des matériaux recueillis. Nous reviendrons assez longuement sur ce point important dans le cadre de notre analyse critique des méthodologies retenues.

Toujours est-il que la distorsion entre regard *a priori* et regard *a posteriori* a donné lieu à une négociation méthodologique de nature interculturelle. Une solution négociée a donc été adoptée ; solution qui, vraisemblablement, redresse un certain nombre de biais méthodologiques entraînés habituellement par l'adoption d'un cadre théorique trop rigide. Néanmoins, ce type de processus jugé, in fine, positivement, provoque l'inconfort des différents chercheurs porteurs de cultures scientifiques elles-mêmes différentes. Nous retranscrivons ici, en encadré, la teneur d'un débat interne à ce sujet afin d'illustrer, pour les lecteurs de ce rapport, ce double mouvement.

#### ***L'échelle de robustesse et ses catégories 2 et 3.***

Pour ce qui est du point délicat de la gestion des catégories 2 et 3 de « l'échelle de robustesse » liée aux données qualitatives, il me semble que cette question revêt 2 entrées, indissociables pour arriver à un résultat optimal.

> La première opération consiste (comme nous avons essayé de le faire à partir de la grille d'exploitation des questionnaires–bilans / entretiens–globaux ) à « pré-formater » en quelque sorte les catégories de dépouillement des données inhérentes à chaque outil.

Le pré-formatage doit être conduit à partir d'une analyse des items spécifiques à chaque outil de recueil des données (des items mais pas des réponses) .  
Prenons quelques exemples relevant du canevas du questionnaire final.

Exemple 1 : Les questions qui concernent les attitudes dans le questionnaire final sont des questions fermées. On ne pourra donc que quantifier les réponses et ainsi les rattacher au modèle Iredu (Institut de recherche en économie de l'éducation) dans des conditions qui restent à déterminer précisément.

Exemple 2 : En ce qui concerne le retour des enseignants sur les supports, la question 1.2 telle qu'elle est libellée (rappel : *1.2 Pensez vous que le guidage pédagogique proposé par les supports est satisfaisant (consignes à l'enseignant, description des réactions possibles des élèves, éléments de contenu proposés pour la synthèse ...)* ? *Eventuellement, précisez pour quels supports en particulier*) appelle des considérations très générales – les questions précises sur chaque support ayant été posées auparavant dans un tableau fermé – ou au contraire très spécifique à tel ou tel support (à partir de : *Eventuellement, précisez pour quels supports en particulier*) .

Dans ces conditions, on n'attend pas un « ensemble cohérent et convergent de données qui nourrirait telle ou telle hypothèse » ( >> degré 2 de l'échelle de robustesse)

Mais on attend, uniquement, de l'illustratif : >> degré 3 de l'échelle de robustesse

Ce pré-formatage limite, de point de vue, les risques d'errance et de sur-interprétation de micro-détails lors de l'analyse des données brutes.

(Il y a également d'autres justifications ; nous y reviendrons plus loin.)

La seconde opération consisterait à recourir à une démarche qui est chère à nos collègues formés aux approches ethnographiques à savoir : partir des données effectivement recueillies et voir, à ce moment-là, dans quelle catégorie de robustesse on peut les ranger.

En réalité, si l'on a accepté au préalable d'entreprendre la première opération, la seconde étape consistera, plus simplement, à affiner les choix méthodologiques précédents au regard de la faisabilité de ce qui était prévu.

Cela me paraît plus guidant, donc plus simple, mais également plus cohérent avec la démarche globale de recherche adoptée que je résume ainsi :

1° A partir de la problématique de l'awareness of language « nous » avons échafaudé des hypothèses.

2° Nous avons construit des outils de recueil afin d'être au plus près de la mise à l'épreuve de ces hypothèses . Nous attendons donc un certain type de données que nous avons délimitées par nos choix méthodologiques (question ouverte, question fermée..., ordre des questions, libellés, reprises....)

Ces données sont, dans ce cadre, pré-formatées, y compris lorsqu'elles sont de nature qualitative.... Elles peuvent pourtant, à l'issue du recueil, s'avérer rebelles.

3° Les données effectivement recueillies correspondent, ou pas, à nos attentes heuristiques

3.1° Si non, nous devons modifier, adapter nos catégories d'analyse, nous devons re-formater *a posteriori*...

(Nous sommes donc très loin d'une démarche de type ethnographique! )

3.2° Si oui, nous affinons nos catégories pré-formatées.

Bref, il n'y aurait pas à arbitrer entre catégorisation *a priori* et catégorisation *a posteriori*.. Cette double posture est indispensable. Et sa mise en œuvre est hiérarchisée.

Cela me semble plus cohérent avec notre posture théorique de départ ? Non ? Sans cela, nous invalidons notre recours au modèle confectionné par Sophie Genelot (Irédu) me semble-t-il ? Recours qui consiste à dire :

- On a des données solides sur les effets d'evlang via le modèle irédu,
- on cherche à les interpréter à l'aide d'outils qualitatifs plus proches de la réalité du terrain, plus proches des processus.
- le lien entre les deux phases se réalise via des pré-catégorisations qui peuvent, potentiellement, être remises en question lors des analyses, en fonction des corpus réellement recueillis.

Tout cela peut paraître très formel mais je ne vois pas comment on peut faire l'économie de cette démarche dès lors que la position théorique centrale dans laquelle on s'inscrit - au delà de nos sensibilités scientifiques respectives tout à fait légitimes (ce qui fait notre richesse de groupe) - relève plutôt du paradigme « processus-produits ».

**La première partie de l'exposé lié à notre présentation méthodologique générale étant achevée, il convient désormais de préciser la composition de notre échantillon qualitatif puis, les opérations qui ont été menées dans chacune des classes concernées.**

### *L'échantillon qualitatif*

Vingt observations ont été réalisées dans trois des pays participant à ce programme de recherche-innovation soit dans le cadre du programme Socrates, soit sur fonds propres.

Ces observations, rappelons-le, poursuivaient deux familles d'objectifs étroitement articulées :

- . analyser de quelles façons l'éveil aux langues se déroule et se vit dans des classes-type ;
- . intégrer ce dispositif d'observation des pratiques dans le cadre plus large d'une évaluation externe des effets de cette expérimentation sur le développement de compétences métalinguistiques et d'attitudes favorables à la diversité linguistique et culturelle chez les élèves comparativement à un échantillon témoin.

Les pays ayant appliqué ce protocole commun d'investigations dans les classes expérimentales sont : l'Espagne (Catalogne), la France, y compris une antenne réunionnaise, et la Suisse. De façon étroitement concertée avec la responsable de l'évaluation quantitative (Sophie Genelot, Irédu- CNRS) nous avons fixé comme «point de repère» d'atteindre de l'ordre de 15% des classes expérimentales lors de la mise en oeuvre du protocole d'observation. Ce seuil ne devait pas pour autant être accompagné d'un quelconque objectif

de représentativité<sup>8</sup> des sous-échantillons intra-pays ; objectif inatteignable vu la lourdeur des outils mis en œuvre, du temps imparti et des effectifs de chercheurs impliqués dans le projet. En revanche, la diversité des classes à observer a été systématiquement recherchée dès lors que la **variété des pratiques d'enseignement–apprentissage** constitue pour nous, de façon hypothétique, une source d'explication des différences de résultats entraînés par l'exposition des élèves au curriculum d'éveil aux langues, d'un lieu à l'autre.

Au-delà des caractéristiques individuelles des élèves, **la classe est donc considérée comme une unité d'analyse pertinente au regard de l'efficacité du curriculum expérimental développé.**

L'échantillon « qualitatif » finalement constitué se distribue ainsi :

**Echantillon : Protocole qualitatif**

<u>Pays</u>	Site	numéros interne	Codes			
			Pays	Ecole	Classe	Enseignant
<b><u>France (8)</u></b>	Réunion (3)	1	3	04	1	08
<b>(+1)</b>		2	3	02	2	04
		3	3	01	1	01
	Paris / Evreux (5)	4	3	11	1	15
		5	3	40	1	50
		6	3	10	1	204
		7	3	30	1	38
		8	3	29	1	37
	Grenoble (1)	9	3	24	1	31
<b><u>Suisse (6)</u></b>	Genève	10	5	15	1	23
<b>(+ 2)</b>		11	5	22	1	34
		12	5	17	2	27
		13	5	18	1	28
	Neuchâtel	14	5	12	2	16
		15	5	07	2	11
	La Chaux-de-Fonds	16	5	05	1	07
		17	5	02	1	03
<b><u>Espagne (2)</u></b>		18	2	14	1	19
		19	2	20	1	31

<sup>8</sup> Si la représentativité des sous-échantillons était, nous l'avons dit, hors de notre portée, nous avons néanmoins veillé à ne pas réaliser des observations dans des classes aux caractéristiques similaires tant dans leur composition sociologique que dans leurs attributs sociolinguistiques. Ainsi nous avons, en quelque sorte, eu recours à des variables dites de « contrôle » (même si, dans ce cas de figure cette appellation n'est pas, littéralement, appropriée) et ce, pour limiter les variables « parasites ». A titre d'exemple, dans le département de la Réunion (France – DOM) nous avons observé une classe accueillant des publics favorisés ayant de façon majoritaire pour langue maternelle le français, une classe constituée d'une population mixte tant sur le plan sociologique que sociolinguistique et une classe implantée en milieux sociaux très défavorisés accueillant des élèves pour qui, très majoritairement, la langue « maternelle » est le créole.

L'équipe de recherche, coutumière d'une telle démarche expérimentale, a choisi, par sécurité, d'observer un nombre un peu plus important de classes que nécessaire, de façon à être en mesure de conserver, de façon certaine, a minima deux classes expérimentales par site. Cette précaution s'est révélée judicieuse étant donné que, pour des motifs d'ordre essentiellement technique (qualité des enregistrements, classes utilisées dans le cadre d'une pré-enquête, conditions exceptionnelles non représentatives d'un recueil de données exploitable ...), l'échantillon, constitué à l'origine de vingt classes, n'a pas pu subir, de façon scientifiquement valide, l'ensemble des tests et analyses prévus au protocole (sur lesquels nous allons revenir dans un instant).

**L'effectif de l'échantillon qualitatif n'est donc pas tout à fait constant d'une étape à l'autre.**

**Il se décline ainsi :**

. 20 classes ont été observées.
. Les données relatives à 19 classes ont pu être, au moins partiellement, exploitées.
. 17 classes répondent de façon satisfaisante à toutes les phases du protocole qualitatif.
. 16 classes ont pu être intégrées à l'évaluation externe quantitative.

On trouvera donc, au fil des analyses consacrées individuellement à chaque outil, quelques variations dans les effectifs des classes traitées, pour les motifs évoqués ci-dessus. Cela n'affaiblit en rien la portée de nos analyses et nous avons sciemment choisi de conserver toute la richesse et la variété des classes exploitables.

Quoi qu'il en soit, le « noyau dur » de notre échantillon qualitatif, constitué de 16 classes, est repérable par le recours aux caractères gras lors du rappel des codes et de l'attribution des numéros « internes » consignés dans le tableau situé à la page précédente.

Les codes correspondent à la numérotation utilisée dans le cadre du protocole quantitatif, tandis que les numéros internes sont appliqués dans le cadre du protocole qualitatif.

On trouvera fréquemment les deux codifications au fil des analyses.

### ***Echéancier***

Le protocole qualitatif a été appliqué aux vingt classes retenues lors de la constitution de l'échantillon initial en respectant l'échéancier consigné page suivante.

## Echéancier

### Outils qualitatifs : utilisation chronologique

Outils de recueil des données :		Sept 98	Oct	Nov	Déc	Janv	Fév	Mars	Avril	Mai	Juin	Juill. 99
Cahiers de bord version simplifiée <sup>9</sup>												
Cahiers de bord version longue <sup>10</sup>												
journal d'éveil de l'élève <sup>11</sup>												
		Sept 99	Oct	Nov	Déc	Janv	Fév	Mars 2000	Avril	Mai	Juin	Juill. 2000
Cahiers de bord version unique <sup>12</sup>												
journal d'éveil de l'élève												
	Carrousel de l'implication											
Observations <sup>13</sup> (en direct+vidéo) (+ si possible enregistr.audio)	Communic. interne à 2 sous-groupes											
	Interactions											
Entretiens-élèves <sup>14</sup>												
Entretiens-enseignants <sup>15</sup>												
Entretiens globaux <sup>16</sup> + questionnaires préparatoires												

#### **Précisions :**

<sup>9</sup> Remplis au gré du volontariat des enseignants «evlang »

<sup>10</sup> Il était prévu qu'ils soient remplis par au moins deux enseignants expérimentaux par site.

<sup>11</sup> Utilisé au fil de l'année de façon libre mais, une utilisation plus systématique, et plus cadrée, a été décidée pour la seconde année.

<sup>12</sup> A remplir par les enseignants expérimentaux de façon systématisée. Positionné à la fin de chaque support.

<sup>13</sup> De la séance 1 du support « 1,2,3...4000 langues »

<sup>14</sup> Juste après l'observation.

<sup>15</sup> Prévus à l'issue des 3 entretiens-élèves.

<sup>16</sup> Prévus lors d'une séance-bilan avec les enseignants à la fin de l'expérimentation du curriculum « Evlang ».

### Eléments constitutifs du protocole de recueil des données.

Le protocole vise à « cadrer » les différentes étapes de l'approche qualitative et à préciser quelques détails pratiques quant au déroulement des différents recueils des données.

Il devrait, enfin, permettre à chacun d'avoir une vue d'ensemble des opérations en cours.

Il comporte, inévitablement, un certain nombre de redondances avec les différentes fiches consacrées à chaque outil ; redondances utiles néanmoins dès lors que nous cherchons à harmoniser nos procédures d'enquêtes d'un site à l'autre.

Entretiens :	Entretiens-élèves	Entretiens-enseignants
--------------	-------------------	------------------------

Observations :	Carrousel de l'implication	Communication interne au(x) groupe(s).	Interactions
----------------	----------------------------	--	--------------

Productions d'élèves :	Journaux d'éveil des élèves
------------------------	-----------------------------

« Suivi » des enseignants :	Cahiers de Bord	Entretien global
-----------------------------	-----------------	------------------

-----  
-----  
> **Entretiens**

Observations

Productions d'élèves

Suivi des enseignants

---

Entretiens :	Entretiens-élèves	Entretiens-enseignants
--------------	-------------------	------------------------

Trois outils du recueil des données qualitatives répondent à l'appellation «entretien» , il est cependant nécessaire de bien distinguer les entretiens-élèves et les entretiens-enseignants d'une part, et les entretiens globaux, d'autre part, qui ne répondent ni aux mêmes fonctions, ni aux mêmes objectifs, ni aux mêmes méthodologies (cf. les objectifs détaillés situés au début de la présentation de chacun de ces outils finalisés).

Les entretiens-élèves et l'entretien-enseignant seront impérativement menés juste après la séance 1 de «1,2 3 ...4000 langues». Il s'agit bien, en effet, d'entretiens «à chaud» qui ne se limitent pas du tout au contenu de ce support particulier mais, qui utilisent ce support particulier pour enclencher l'entretien.

Au sein de l'équipe du « trio des observateurs », la personne la plus appropriée pour mener ces deux types d'entretiens s'avère être celle que nous avons baptisée : « le chercheur » .

Les entretiens-élèves comportent une première étape non directive suivi d'une étape semi-directive.

La durée de chacun de ces entretiens est généralement de l'ordre de 10 à 20 minutes (plus si nécessaire bien entendu).

➤ Les entretiens-élèves s'adressent, individuellement, et successivement, à chacun des trois élèves de niveaux solaires contrastés repérés et ciblés lors des observations.

Dans la mesure du possible, il conviendra de mener ces entretiens ailleurs que dans l'espace de la classe et, en cas d'impossibilité, dans un endroit « intime » de la classe, propre à la mise en confiance. Seuls le chercheur et l'élève concernés seront présents lors de cet entretien.

> L'entretien avec l'enseignant ayant animé la séance «1,2 3 ...4000 langues», que l'on viendra juste d'observer, devra se dérouler tout à fait en fin de matinée, c'est à dire **après** les 3 entretiens menés avec les élèves. La durée de cet entretien est beaucoup plus difficile à définir car elle varie énormément d'un enseignant à l'autre. Il s'agit d'un entretien de type semi-directif.

Pour davantage de détails voir les documents : « entretiens-élèves » et « entretiens-enseignants ».



-----  
-----  
Entretiens  
> **Observations**  
Productions d'élèves  
Suivi des enseignants

---

Observations :	Carrousel de l'implication	Communication interne au(x) groupe(s).	Interactions
----------------	----------------------------	--	--------------

<b>Dispositif d'observation Organisation et gestion pédagogiques.</b>
---

**Généralités:**

- . Tous les pays observeront la même séance didactique.
- . Un support a été conçu à cet effet : il s'intitule : «1,2,3,...4000 langues» (“ex-numération”).
- . Il est prévu pour se dérouler dans les classes au cours du mois de mars 2000.
- . L'observation devrait toucher 15% des classes de **chaque site**.
- . Seules les classes Evlang en 2 ans sont concernées par l'observation.

**Nouvelle synthèse concernant les outils de recueil des données de l'observation.**

Ils nécessitent, pour une fiabilité optimale, d'être pris en charge par 3 observateurs distincts. Les outils d'observation tels qu'ils ont été arrêtés à Naples comprennent toujours 3 volets. Cela suppose donc, concrètement, que la première séance du support didactique «1,2,3,...4000 langues» (“ex-numération”) devra être observée simultanément par 3 personnes; chacune ayant en charge un des volets de l'observation.

Volet A: Implication des élèves.

Volet B: Modes de communication internes à 2 sous-groupes.

Volet C: Interactions

**Observateurs :**

Observateur n°1 : un professionnel de l'éducation du type «conseiller pédagogique»

Observateur n°2 : un chercheur, responsable par ailleurs du déroulement global de l'observation.

Observateur n3 : un caméraman (pédagogue de surcroît) ayant une expérience réelle au niveau des prises de vues pédagogiques.

**Responsabilités attribuées à chacun des 3 observateurs :**

<b>Observateur n°1</b>	Qui se consacre uniquement au «carrousel de l'implication» durant tout le déroulement de la séance 1. (Utilisation de la fiche 1)
<b>Observateur n°2</b>	Qui mène une observation qualitative de l'ensemble de la séance n°1 avec prise de notes <sup>17</sup> et qui, au moment où les élèves travailleront en sous-groupes, se chargera de la communication interne du sous-groupe accueillant l'élève de niveau scolaire faible retenu pour le «carrousel». (Utilisation de la fiche 2)
<b>Observateur n°3</b>	Qui filme l'ensemble de la séance - ce qui permettra d'affiner le codage des interactions, <i>a posteriori</i> , à l'aide de la fiche n°3 - et qui, au moment du travail en sous-groupes, met la caméra en plan large et va observer un des sous-groupes à l'aide de la grille «communication interne» (Utilisation de la fiche n°2).

**VOIR Tableau ci-après.**

---

<sup>17</sup> La prise de notes d'ensemble du «chercheur» vise à placer l'exploitation des outils dans le contexte vécu de la classe où se déroulent les observations. Cela devrait permettre de préciser, corriger, affiner...voire même, dans certains cas, infirmer ce qui semblait, dans un premier temps, être mis en évidence par l'une ou l'autre des 3 fiches de l'observation (Carrousel, communication interne, interactions).

(Nouvelle version)

	<b>Volet A</b>	<b>Volet B</b>	<b>Volet C</b>
<b>Objet de l'observation</b>	Implication des élèves dans les activités d'apprentissage.	Communication interne à 2 sous-groupes.	Interactions
<b>Elèves observés</b>	3 élèves : > un élève de niveau scolaire faible, > un élève de niveau scolaire moyen, > un élève de bon niveau scolaire	Un sous-groupe au choix + le sous-groupe dans lequel se trouve l'élève de « niveau scolaire faible » retenu dans la fiche n°1 (cf. carrousel de l'implication).	Le maître et, potentiellement, tous les élèves.
<b>Modalités</b>	Aux 3 phases Evlang: I Mise en situation II Situation de recherche III Synthèse structuration	> Sous-groupe comprenant l'élève de « niveau scolaire faible » observé par le chercheur. > Autre sous-groupe observé par le caméraman.	Aux 3 phases. L'observation est gérée, dans un premier temps, via la caméra.
<b>Durée de l'observation</b>	Toute la durée de la séance. Il faudra relever la durée totale de la séance et la durée de chacune des 3 phases précitées.	Uniquement lors des travaux en sous-groupes & toute la durée de ces travaux.	Le caméraman filme durant toute la séance Evlang, y compris lorsqu'il observe la communication interne à un sous-groupe, période durant laquelle, la caméra tourne en plan fixe.
<b>Matériel</b>	Une grille pour chaque phase.	Fiche n°2 : Grille « communication interne aux groupes ».	Caméra vidéo Micro (si possible) + <i>a posteriori</i> Fiche 3 : Grille « interactions »
<b>Tâche à accomplir</b>	On relève à l'aide de codes l'implication des élèves.	La grille sera remplie dans le feu de l'action, c'est à dire durant l'observation rapprochée de la communication interne mais, elle demandera, vraisemblablement, à être complétée, à chaud, à l'issue de cette observation.	Une grille à remplir, par le chercheur et le « professionnel de l'éducation » - en confrontation - à partir de la vidéo, (le même jour que l'observation), complétée si possible par un enregistrement audio de qualité.
<b>Observateur(s)</b>	n°1 (« conseiller pédagogique »)	n°2 (« chercheur ») + n°3	n°3 (« caméraman -pédagogue »)

**Déroulement chronologique du recueil de données spécifique construit autour de «1,2,3  
...4000 langues»**

**Etapes préparatoires à la journée « observations-entretiens »**

Avant l'observation, le trio assistera, dans une classe non destinée à l'évaluation qualitative, au déroulement de la séance 1 du support «1,2,3... 4000 langues».

Ce même trio de l'observation se rendra dans chaque classe où doit se dérouler l'observation quelques jours au préalable.

Avec les caméras, le matériel d'observation (grilles, etc...)...

Il mènera une « observation d'entraînement » à partir d'un autre support que la numération.

Cette visite préparatoire servira à :

> familiariser les élèves avec notre présence afin d'éviter que l'observation ne se passe dans des conditions trop artificielles

➤ nous entraîner à utiliser les fiches d'observation.

L'aspect « matériel » de la séance qui doit se dérouler sous les yeux des observateurs est également important.

En effet, suite aux expérimentations de l'équipe de Grenoble, il s'avère primordial de veiller à ce que le matériel didactique de cette séance 1 soit bien préparé à l'avance (les fleurs...etc...) de façon à minimiser les biais organisationnels. Il est même suggéré de préparer au préalable tout le matériel nécessaire à la séance et de le remettre à l'enseignant.

**Organisation d'ensemble de la journée consacrée à l'observation :**

Par souci d'efficacité, un scénario complet d'observation/codage d'une classe doit se dérouler sur une même journée afin de profiter des atouts de la mémoire immédiate pour :

.Compléter les 2 grilles «communication interne» et coder *a posteriori* la grille «interactions» même si, dans le cas de cette dernière, on utilise bel et bien le support vidéo pour ce faire.

.Noter des remarques qualitatives fines qui échappent aux différentes grilles, à la caméra  
...

Le scénario idéal consisterait donc à mener la triple observation un matin et à compléter/remplir les différentes grilles l'après-midi.

**Etapes à franchir durant cette journée :**

> *matin*

0 Repérer les élèves des différents niveaux.

1 Observation

2 remplir les grilles communication interne

3 entretiens-élèves

4 entretien-enseignant

> *après-midi*

5 « synthèse collective », effectuée par les 3 observateurs, des notes prises par le chercheur durant la séance 1 de «1,2,3 ...4000 langues».

Plus que d'une «*synthèse*» au sens strict, il s'agit de mettre en commun ce que le chercheur à noter comme faits qui lui semblent importants pour interpréter ce qui s'est passé , dans la classe, durant la séance. Il s'agit, en fait, de dessiner une «*toile de fond*» qui devra être présente dans l'esprit des 3 observateurs au moment où ils vont soit coder<sup>18</sup>, soit décoder, ou encore exploiter, les 3 fiches de l'observation (carrousel, communication interne, interactions).

Cette prise en compte d'éléments du «*vécu de cette séance*» devrait permettre de préciser, corriger, affiner...voire même , dans certains cas, infirmer ce qui semblait, dans un premier temps, se révéler via le filtre des outils d'observation.

6 Codage de la grille «interactions» (cf. plus bas volet *H° Interactions*)

7 Dans le cas où un enregistrement audio aurait été effectué dans le sous-groupe comprenant l'élève de « niveau scolaire faible », compléter, si nécessaire, la grille communication interne le concernant.

---

<sup>18</sup> Pour les grilles qui ne sont pas encore remplies ou, complètement remplies, à ce stade du déroulement de la journée.

**Dispositif d'observation  
Organisation et gestion pédagogiques.**

**Carrousel de l'implication**

L'observateur A, dont le profil est celui d'un "professionnel de l'éducation" (type *conseiller pédagogique*), se consacrera, tout le long de la séance 1 du support "1,2,3, 4000 langues", au "carrousel de l'implication".

**Préalable à l'observation:**

Avant l'observation, on demandera à l'enseignant qui anime la séance Evlang de désigner (sans que les élèves le remarquent) 2 ou 3 élèves de chacune des catégories ci-dessous (2 ou 3 élèves ayant un "bon niveau solaire", 2 ou 3 élèves ayant un "niveau scolaire moyen", 2 ou 3 élèves ayant un "niveau scolaire faible").

Les observateurs choisiront alors un élève de chaque catégorie, en particulier selon leur localisation dans la classe.

Comme pour les autres outils de recueil des données, le critère qui doit présider à tous les choix reste la faisabilité. Autrement dit, la localisation des élèves à observer doit être, en priorité, déterminée par la place que l'observateur occupe dans la classe de façon à ce qu'il puisse remplir les grilles ci-dessous dans des conditions optimales, sans être gêné, en aucune façon, pour relever les indices d'implication.

Cela ne signifie pas, pour autant, que le meilleur choix consiste, nécessairement, à observer trois élèves situés l'un à côté de l'autre.

Il importe également de panacher les sexes.

Il est également convenu que les 3 élèves renvoyant à des niveaux scolaires très contrastés se définissent ainsi:

>>> élève de "niveau scolaire fort" = brillant, bonne réussite (mais pas forcément le meilleur de la classe)

>>> élève de "niveau scolaire moyen" = représentatif du niveau scolaire moyen de la classe

>>> élève de "niveau scolaire faible" = en difficulté mais, pas forcément le "cas social"!

NB: Les observateurs doivent bien les repérer avant que l'observation commence; ils veilleront à rester "discrets" lors de ce choix.

**Support: " 1,2,3,... 4000 langues "**

Pays            École            Classe

Date .....

Durée globale de la séance .....

**Technique de cette observation :**

1° Observation des trois élèves retenus par l'observateur (un de "niveau scolaire faible", un de "niveau scolaire moyen", un "de niveau scolaire fort") parmi ceux qui ont été désignés, au préalable, par l'enseignant de la classe (cf. supra).

2° Les élèves sont observés aux "trois premiers temps Evlang" soit durant :

- a) La mise en situation
- b) La situation de recherche (situation-problème)
- c) La synthèse-structuration.

Chacune de ces observations fait l'objet d'une grille séparée.

3° Durée totale de l'observation : tout le long de la séance 1  
(Temps à noter ci-dessus dans la rubrique prévue à cet effet.)

4° Rotation : L'idée d'un échantillonnage temporel a été abandonnée au profit d'observations ponctuelles.  
Le principe de l'observation successive de l'élève de "niveau scolaire faible", de "niveau scolaire moyen", puis de l'élève "de niveau scolaire fort" est maintenu.

Il s'agit de mener des relevés instantanés de l'implication/non implication dans la tâche de chacun de ces élèves, sachant que la rotation doit être la plus rapide possible.

5° Codage :

- > On regarde l'élève de "niveau scolaire faible", on évalue s'il est impliqué ou non, on relève;
- > On regarde l'élève de "niveau scolaire moyen", on évalue s'il est impliqué ou non, on relève;
- > On regarde l'élève "de niveau scolaire fort", on évalue s'il est impliqué ou non, on relève;

puis, de nouveau:

- > On regarde l'élève de "niveau scolaire faible", on évalue s'il est impliqué ou non, on relève;
- ....et ainsi de suite...

**Code 1** : attention ou activité centrée sur la tâche au moment de l'observation.

**Code 0** : inattention ou activité étrangère à la tâche au moment de l'observation.

**Code /** : au moment de son observation ponctuelle, l'observateur n'est pas en mesure de déterminer si l'élève est centré, ou non, sur la tâche.

**I Mise en situation**

**Durée de cette phase : \_\_\_\_\_ minutes**

Élève "niveau scolaire faible".			Élève "niveau scolaire niveau scolaire moyen".			Élève "niveau scolaire fort".		
Implication code 1	Non implication code 0	indéterminé code /	Implication code 1	Non implication code 0	indéterminé code /	Implication code 1	Non implication code 0	indéterminé code /
Tot:	Tot:	Tot:	Tot:	Tot:	Tot:	Tot:	Tot:	Tot:



Communication interne à 2 sous-groupes.

**FICHE 2**

**OBSERVATION DE LA COMMUNICATION INTERNE AUX SOUS-GROUPES**

Support: " 1,2,3,... 4000 langues "

Pays      École      Classe

Date.....

**OBJECTIFS DE L'OUTIL**

En se positionnant toujours dans le cadre du binôme enseignement-apprentissage, on cherche à savoir comment les élèves :

- s'approprient la démarche impulsée/relancée/guidée par le maître et/ou induite par le support
- s'impliquent dans la tâche, participent...
- gèrent la formulation d'hypothèses, la résolution de problème...
- gèrent leur marge d'autonomie

**CONSIGNES DE PASSATION**

- **Deux sous- groupes** sont observés. L'un d'eux comprend impérativement l'élève "de niveau scolaire faible" (le même que celui qui est observé dans le carrousel).

- Le sous-groupe qui comprend l'élève "de niveau scolaire faible" est observé par le chercheur.

L'autre sous-groupe est observé par le "caméraman-pédagogue" (la caméra reste branchée, en plan large, pendant le travail de groupes)

- Dès que les groupes seront formés, on demandera à l'enseignant de donner des indications permettant de compléter le tableau "composition du sous- groupe" pour chacun des groupes

- On demandera à l'enseignant de ne pas distribuer le matériel pédagogique avant que l'observateur ait complété la grille de composition du sous-groupe.

- les observateurs remplissent la grille "sur le vif" , c'est-à-dire durant l'observation et juste après (à chaud).

**OPTIONS FACULTATIVES:**

On pourra éventuellement filmer et/ou installer un magnétophone à micro multidirectionnel dans le sous-groupe comprenant l'élève de niveau scolaire faible.

On pourra éventuellement retranscrire les échanges.

**GRILLE D'OBSERVATION**

- **Composition du sous-groupe ( à demander à l'enseignant avant le démarrage de l'activité)**

Prénom de l'élève et 1ère lettre du nom	Niveau de l'élève (Bon niveau scolaire, Niveau scolaire moyen, Niveau scolaire faible)			Sexe		Bi /multilingue	
	Bon	Niveau scolaire moyen	Niveau scolaire faible	M	F	OUI	NON
	Bon	Niveau scolaire moyen	Niveau scolaire faible	M	F	OUI	NON
	Bon	Niveau scolaire moyen	Niveau scolaire faible	M	F	OUI	NON
	Bon	Niveau scolaire moyen	Niveau scolaire faible	M	F	OUI	NON
	Bon	Niveau scolaire moyen	Niveau scolaire faible	M	F	OUI	NON
	Bon	Niveau scolaire moyen	Niveau scolaire faible	M	F	OUI	NON
	Bon	Niveau scolaire moyen	Niveau scolaire faible	M	F	OUI	NON

Cette composition est-elle établie par l'enseignant?	OUI	NON
Est-elle établie spécialement pour cette activité?	OUI	NON

Critère de composition des groupes : .....

NB: Si l'observation n'est pas suffisante pour obtenir ces deux informations, on les demande en fin de séance à l'enseignant.

*Remarques éventuelles de l'observateur:* .....

<b>ITEMS</b>	<b>INDICATEURS ET PONDERATION</b>	
<u>Disposition spatiale</u>		
- la disposition spatiale des élèves favorise-t-elle la concertation, les échanges entre élèves ?	OUI	NON
- Les élèves ont-ils la possibilité de se déplacer?	OUI	NON
<u>Rôle de l'enseignant</u>		
• type de consigne donnée - se contente-t-il d'appliquer stricto sensu la consigne du support ?	OUI	NON
- complète-t-il /adapte-t-il la consigne ?	OUI	NON
• type de guidage - intervient-il ?	OUI	NON
- Donne-t-il des consignes concernant la façon de mener le travail de groupe?	OUI	NON
- utilise-t-il des consignes favorisant l'appropriation de la démarche?	OUI	NON
<u>Répartition des rôles de chacun</u>		
Est-elle... - imposée par l'enseignant	OUI	NON
-encouragée/suggérée par l'enseignant	OUI	NON
- prise en charge par les élèves eux-mêmes	OUI	NON

<u>Dynamique du groupe</u>		
- y a-t-il collaboration, échanges, concertation entre les élèves ?	OUI	NON
- y a-t-il un (ou des) élève(s) exclu(s) ?	OUI	NON
- le groupe prend-il en compte les suggestions de l'élève de niveau scolaire faible ?	OUI	NON
<u>Leadership/ Relations de pouvoir</u>		
- y a-t-il un leader dans le groupe ?	OUI	NON
> Son influence sur le groupe est-elle bénéfique ?	OUI	NON
-> le leader limite-t-il son rôle à une répartition des tâches ?	OUI	NON
-> favorise-t-il la conduite de la réflexion collective ?	OUI	NON

<u>Prise de décisions</u>		
- les décisions sont-elles le résultat d'une coopération entre tous les élèves ?	OUI	NON
Les décisions sont-elles imposées par une ou des individualité(s) forte(s)	OUI	NON
- le groupe parvient-il à un consensus ?	OUI	NON

<u>Centration/zoom sur l'élève en difficulté</u>		
- favorise-t-il la conduite de la réflexion collective ?	OUI	NON
- a-t-il une influence sur les décisions du groupe ?	OUI	NON
- est-il celui qui participe le moins aux échanges verbaux et non-verbaux?	OUI	NON
- est-il le leader ?	OUI	NON
- est-il exclu des décisions ?	OUI	NON

Remarques éventuelles de l'observateur: .....

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

**Cette présentation du modèle d'analyse n'étant pas propice à un exposé linéaire des différents outils de recueil des données, pour la suite des outils nous renvoyons le lecteur aux différents chapitres consacrés aux synthèses par outil afin de découvrir quelles sont les procédures arrêtées pour collecter des matériaux à l'aide de : questionnaires et entretiens globaux, entretiens avec les enseignants, cahiers de bord, cahiers d'éveil des élèves, processus d'interactions entre maîtres et élèves, etc...**

## **Exploitation / analyse des données recueillies.**

### **Cadrage Général de l'analyse**

La synthèse qualitative inter-outils, inter-sites et inter-pays nécessite d'emprunter plusieurs entrées:

- une entrée par outil dont, autant que faire se peut, une comparaison entre les pays ; c'est l'objet des rapports que nous avons intitulé "synthèse par outil" (chapitres II), fruit des analyses opérées sur chaque site(cf. l'organigramme dessiné plus haut).
- 1 entrée par hypothèse, comprenant une dimension comparative inter-pays;
- 1 entrée qui consiste à "caractériser" les maîtres, ou plutôt les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans la vingtaine de classes constituant l'échantillon qualitatif.
- 1 entrée par classe : soit le maître, soit chacun des élèves-types, soit le maître et les élèves-type ; soit le maître et l'ensemble de la classe suivant les outils de recueil et d'exploitation.
- et, enfin, une entrée générale qui s'appuie sur un schéma global qui conclura sur les grandes tendances relevées.

Cette déclinaison linéaire doit, en fait, se transformer en un maillage des approches ainsi, si l'on prend l'exemple des entretiens élèves, nous avons :

- ✓ . une analyse par entretien (donc par élève que l'on peut éventuellement regrouper par classe) ;
- ✓ . un récapitulatif des données collectées par pays ;
- ✓ . une analyse par hypothèse et par pays. ;
- ✓ . une analyse générale inter-pays par hypothèse .

Ces différents éléments permettront de connecter les entrées successives précitées.

Cette architecture aboutit à articuler les différentes phases de notre rapport selon un plan dont nous rappelons maintenant les grandes étapes (pour davantage de détails voir : « O Sommaire du rapport qualitatif »).

## Plan succinct du rapport.

### **O Sommaire du rapport qualitatif.**

**I vers la construction d'un modèle d'analyse qualitative : explicitation de la démarche.**

**I bis analyse critique des méthodologies retenues .**

### **II l'entrée par outil**

II.1 Les questionnaires et entretiens globaux

II.2 Les entretiens-élèves

II.3 Les entretiens-enseignants

II.4 Les cahiers de bord

II.5 Les cahiers d'éveil

### **III la catégorisation des pratiques d'enseignement-apprentissage (à partir de l'exploitation analyse des outils communication interne et implication)**

III.1 Les analyses liées à l'outil "communication interne"

III.2 Les analyses liées à l'outil "implication"

III.3 Confrontation des résultats des deux outils d'analyse.

### **IV L'outil OGP interactions : entre aide à la caractérisation des pratiques et approche résolument qualitative.**

### **V l'entrée par les hypothèses + une synthèse par champ (attitudes / appétence, aptitudes.**

V.1 Analyse des résultats obtenus au regard de chaque hypothèse.

V.2 Synthèse par champ.

### **VI Conclusion : schéma général de l'analyse qualitative + grandes tendances.**

## **Esquisses des différentes phases de l'analyse**

Afin que les lecteurs de ce rapport aient une image des contenus des différentes parties qui le constituent, nous livrons ici, à grands traits, un aperçu des contenus de chaque section.

### **I bis Analyse critique des méthodologies retenues.**

Cette analyse porte tout d'abord sur les objectifs des outils de recueil de données, les méthodologies mises en œuvre (y compris dans leurs non permanence inter-pays et même inter-sites) et les limites d'exploitation qu'elles entraînent.

Il s'agit, en fait, de mettre en perspective: les objectifs généraux, les objectifs opérationnels, les méthodologies liées au recueil des données et celles qui concernent l'exploitation de ces mêmes données par le filtre des hypothèses.

L'analyse porte ensuite sur la dimension interculturelle, au plan scientifique, de l'équipe de recherche constituée autour de cet objet commun. Cette dimension a de nombreuses incidences sur la gestion des données, le découpage du réel et la mise en évidence des phénomènes étudiés.

On insistera sur la portée de cette double analyse critique au regard des résultats obtenus.

### **II l'entrée par outil**

L'entrée par outil renvoie aux différents outils d'exploitation et à la synthèse liée à chacun de ces outils ( cf. l'organigramme présenté dans le cadre de ce chapitre). Nous avons néanmoins distingué trois familles d'outils qui, de notre point de vue, ne remplissent pas du tout les mêmes fonctions.

Une première famille nous fournit des données sur le « vécu » d'Evlang et sur ses effets potentiels tels qu'on peut les approcher au travers des matériaux déclaratifs. Il s'agit des outils suivants qui font l'objet des sous-sections de ce chapitre deux.

- II.1 Les questionnaires et entretiens globaux
- II.2 Les entretiens-élèves
- II.3 Les entretiens-enseignants
- II.4 Les cahiers de bord
- II.5 Les cahiers d'éveil

Une seconde famille sert essentiellement à identifier non pas des pratiques catégorisées *a priori* mais des fonctionnements *in situ*, notamment sur les aspects de l'implication et de



l'activité des élèves. Ici, on prépare une typologie en vue « d'expliquer », en partie, la variété des résultats Evlang. C'est l'objet du chapitre qui suit. (Chapitre III)

Un dernier outil (l'outil interactions) occupe une position méthodologique particulière qui est précisée dans le titre du chapitre IV.

### **III la catégorisation des pratiques d'enseignement-apprentissage (à partir de l'exploitation analyse des outils communication interne et implication).**

Notre équipe de recherche partage un présupposé fort en ce qui concerne les effets du programme Evlang . Il s'agit d'éclairer la variété des résultats obtenus par une analyse des pratiques pédagogiques effectives en classe.

L'hypothèse qui fédère cet aspect de l'analyse est l'hypothèse 9. Celle-ci stipule que :

*" Pour peu que la démarche pédagogique employée donne à chaque élève l'occasion de s'impliquer activement, les effets correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne sont pas limités aux élèves généralement les plus performants."*

Chemin faisant, nous avons dessiné deux autres hypothèses qui ont trait au degré de la valorisation / appropriation de la démarche et des objectifs Evlang par le maître d'une part et les élèves d'autre part. Ces deux hypothèses sont formulées de la façon suivante:

*H11-12 :*

*a) La valorisation et /ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par le maître influe (influent) sur l'implication et les résultats des élèves*

*b) La valorisation et /ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par les élèves influe (influent) sur leurs résultats.*

Dans cette partie nous ne traiterons pas directement de cette double hypothèse. En revanche, nous nous centrerons sur l'hypothèse 9 et plus spécifiquement sur le segment : *"s'impliquer activement"*. Nous devons donc rechercher des indicateurs permettant de sérier les démarches pédagogiques en fonction de l'implication et du degré d'activité des élèves. Pour ce faire, nous avons, au départ, conçu trois outils d'observation afin de caractériser , à terme, la dynamique engagée dans les classes. L'un concerne le degré d'implication des élèves, l'autre la communication interne dans les sous-groupes de travail lors de la phase de *situation de recherche*, le troisième enfin, cherche à cerner la nature des interactions tout au long d'une séance d'éveil aux langues.

Le développement de ces trois outils de recueil de données puis, ultérieurement, de leurs modalités d'analyse a conduit, de fait, à distinguer les grilles d'implication et de communication interne d'une part et la grille d'interaction d'autre part. Ce dernier outil d'analyse étant le plus dense et le plus complet, il permet d'être au plus proche des modes d'échange et de communication dans les classes et répond à une voie résolument qualitative. Nous l'écartérons donc dans cette phase de façon à ne pas rentrer dans la complexité — au moins dans un premier temps — pour tenter de "catégoriser" les pratiques rencontrées. Les deux outils retenus à cet effet seront donc l'outil "communication interne" et l'outil "implication".

Dans un second temps, nous chercherons à repérer la permanence des tendances relevées à l'aide de chaque famille d'indicateurs puis, de façon comparative, d'un outil à l'autre.

On trouvera les mises en grille et début d'analyses dans les sous-sections qui suivent.

III.1 Les analyses liées à l'outil "communication interne"

III.2 Les analyses liées à l'outil "implication"

III.3 Confrontation des résultats des deux outils d'analyse.

#### **IV L'outil OGP interactions entre aide à la caractérisation des pratiques et approche résolument qualitative.**

**Cet outil se consacre aux interactions en classe et à la construction des savoirs.** Il consiste en une analyse approfondie du déroulement d'une même leçon dans divers sites engagés dans le projet, afin de repérer les fonctionnements pédagogiques qui paraissent les mieux aptes à favoriser les apprentissages des élèves. Le rapport aboutit ainsi à l'élaboration d'un tableau qui reprend, pour chaque classe, les principales caractéristiques de la pédagogie déployée. Ces données doivent, par conséquent, être mises à présent (après l'achèvement du rapport) en relation avec les progrès réalisés par les élèves de ces classes durant l'expérience EVLANG, progrès mesurés au moyen d'une batterie de tests, et fonder des hypothèses sur les caractéristiques les plus favorables aux apprentissages des élèves (protocole quantitatif).

#### **V l'entrée par les hypothèses + une synthèse par champ (attitudes / appétence, aptitudes)**

Il s'agit de l'étape qui permet de mettre en ligne l'ensemble des investigations développées dans le cadre du protocole qualitatif.

Si cette phase ne permet pas, à proprement parler, de mettre à l'épreuve les hypothèses — en raison notamment du décalage bien connu entre « discours » et « pratiques effectives » —, en revanche, on pourra apprécier les retours du terrain en termes d'attentes face à Evlang, et de résultats potentiels escomptés.

L'entrée par hypothèse suppose de distinguer plusieurs niveaux d'analyse :

- ◆ . un niveau d'analyse qui reprenne en compte les objectifs de chaque outil ;
- ◆ . un niveau d'analyse qui concerne la nature des données (déclaratif / factuel... quantifiés/ qualitatives... ;
- ◆ . un niveau d'analyse qui tienne compte de la composition de l'échantillon considéré: échantillon uniquement des classes observées / échantillon plus large / échantillon non maîtrisé (type cahiers de bord) ;
- ◆ . un niveau d'analyse qui tienne compte de la robustesse des données recueillies ;
- ◆ . un niveau qui concerne l'écho versus les dissonances qu'apportent les différents recueils des données. ;
- ◆ . etc...

Ce travail de synthèse, à l'aide des grilles, sera précédé d'une présentation des catégories d'analyse.

### **VIII Conclusion.**

Elle est constituée d'un schéma général de l'analyse qualitative mettant en évidence les grandes tendances déterminées à l'aide de notre approche croisée.

# *Eveil aux langues*

*Projet Socrates/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD*

~~~~~

## **I bis - Analyse critique des méthodologies retenues**

EVALUATION QUALITATIVE  
DES PROCESSUS ET EFFETS LIÉS AU CURRICULUM «EVLANG»



## **I bis Analyse critique des méthodologies retenues.**

### **Des décalages partiels au fil des étapes....**

Cette analyse porte, dans un premier temps, sur l'adéquation entre objectifs des outils de recueil et d'analyse des données et méthodologies mises en œuvre (y compris dans leurs non permanence inter-pays et même inter-sites). Elle met en valeur, les limites d'exploitation qu'elle entraîne.

Il s'agira en fait, dans cette première partie, de mettre en perspective : les objectifs généraux, les objectifs opérationnels, les méthodologies liées au recueil des données et celles qui concernent l'exploitation de ces mêmes données par le filtre des hypothèses.

### ***Le « synopsis » des entretiens-élèves.***

L'exemple des entretiens-élève met en relief l'existence d'une certaine distance — néanmoins on ne parlera pas ici de « rupture » — entre la conception de l'outil et la mise en œuvre de l'exploitation systématisée des données, hypothèse par hypothèse. Pour en prendre conscience, il semble nécessaire de confronter la phase de recueil et celle d'exploitation.

Les entretiens avec les élèves-type de niveau scolaire contrastés étaient, en effet, fixés de la façon suivante dans le protocole de recueil de façon à tendre vers une passation la plus homogène possible d'une classe à l'autre et ce, en particulier, malgré l'éloignement géographique des 20 classes constitutives de l'échantillon qualitatif et malgré les niveaux d'expérience diversifiés des différentes équipes de terrain.

## **Conduite des entretiens-élèves .**

### **Préalables:**

a). Les entretiens-élèves se dérouleront juste après la séance 1 du support "1,2, 3, .... 4000 langues" (ex-numération).

b). Il est convenu que, avant l'observation, on demande à l'enseignant qui anime la séance Evlang de désigner 2 ou 3 élèves de chacune des catégories ci-dessous (2 ou 3 "bons élèves", 2 ou 3 "élèves de niveau scolaire moyen", 2 ou 3 "élèves de niveau scolaire faible").

Les observateurs choisiront alors un élève de chaque catégorie, en particulier selon leur localisation dans la classe. (voir précédemment)

c). Il est également convenu que les 3 élèves renvoyant à des niveaux scolaires très contrastés se définissent ainsi :

>>> élève de niveau scolaire fort = brillant, bonne réussite, (mais pas l'élément le plus brillant)

>>> élève de niveau scolaire moyen = représentatif du niveau scolaire moyen de la classe

>>> élève de niveau scolaire faible = en difficulté mais, pas forcément le "cas social" !

### **Objectifs :**

Les entretiens-élèves ont été retenus afin de recueillir des informations sur la façon dont les élèves "vivent" evlang ; sur la façon dont les élèves — à l'instar des maîtres — interprètent et s'approprient la démarche "evlang".

Cette proposition répond au binôme "enseignement-apprentissage" que nous avons adopté jusqu'alors dans nos modèles d'analyse.

### **Déroulement :**

Dans le prolongement des critères retenus pour l'observation, l'élève "de niveau scolaire faible", l'élève "de niveau scolaire moyen" et l'élève "de niveau scolaire fort" participeront à un entretien juste après la leçon "la numération" ("1,2,3,... 4000 langues").

Les entretiens se dérouleront avec chacun des 3 élèves, individuellement.

Ils ne réuniront que le chercheur et l'élève concerné, dans un lieu propice à la mise en confiance.

Bien que globalement il s'agisse d'entretiens semi-directifs, deux phases sont à distinguer lors de leur déroulement :

1 La forme première proposée correspond à l'appellation "entretiens non-directifs".

2° Des questions de relance sont prévues afin d'éviter que l'entretien ne « tourne court ».

Elles donneront lieu, le cas échéant, à une deuxième phase qualifiée de «semi-directive».

### **Conduite de l'entretien : (à enregistrer)**

> 1° Phase non directive :

Il convient, dans cette phase, de laisser les élèves s'exprimer librement à partir d'une consigne générale.

La consigne formulée auprès de l'élève interviewé sera du type :

*Je vais te demander d'expliquer à d'autres classes ce qu'est Evlang ; voilà pourquoi je vais enregistrer ce que tu vas dire.*

NB1: Cette formulation n'est pas "rigide"; elle peut être adaptée suivant les élèves, leur niveau de compréhension, les contextes ...

NB2 : Il paraît important de bien préciser aux enfants que l'on n'attend pas de "bonnes" ou "mauvaises" réponse afin d'éviter les biais.

> 2° Phase semi-directive

Elle sera menée à l'aide des questions de relance proposées à partir de plusieurs pré-tests qui ont été pratiqués dans différentes classes auprès d'élèves de niveaux scolaires très contrastés.

Au regard des réactions des élèves que nous avons pu interroger, il paraît judicieux de définir plusieurs rubriques dans lesquelles l'enquêteur pourra puiser en fonction des réactions de chaque enfant et du déroulement spécifique de l'entretien.

### >>> Stock de questions

#### > Autour de l'activité en elle-même et de la démarche

# Peux-tu raconter comment se déroule une séance (une leçon) "Evlang"?

# Est-ce que tu peux me décrire ce qui se passe pendant ces séances ?

# ... explique-moi en détail.

# Quelles activités faites-vous exactement ?

# ... et les exercices, ça porte sur quoi ?

# ... donne-moi un exemple.

# ... que faisait-on pour trouver les réponses ?

# Est-ce que ça change la manière de faire la classe ?

# Qu'est-ce qui est différent entre "Evlang " et ce que tu fais en classe d'habitude, dans d'autres matières (par exemple en maths, en histoire...)?

#### > Autour du sens donné à cet enseignement

# Qu'est-ce que tu as découvert durant les leçons "Evlang" ?

# A quoi servent les leçons "Evlang" ?

# Est-ce que tu trouves que c'est utile, que ça sert à quelque chose ? (faire argumenter l'élève , ne pas se contenter d'une réponse du type "oui" ou "non")

# ... ou bien est-ce juste une activité pour se détendre, pour se distraire...?

# ...et à quoi ça sert d'autre ?

# On apprend vraiment d'autres langues ?

#### > Autour de la motivation et du sentiment général

# Est-ce que tu as envie de continuer "Evlang" ou bien préférerais-tu faire autre chose..., d'autres activités ?

# Explique pourquoi ?

# Qu'est-ce que tu dirais à une classe qui veut faire de l'éveil aux langues; est-ce que tu leur conseillerais d'en faire ? Pourquoi?



- # Est-ce que tu aimes bien les séances "Evlang" ou est-ce que tu trouves ça "casse-pieds" ?
- # Est-ce que c'est intéressant ?
- # Qu'est-ce qui te plaît dans les leçons "Evlang" ?
- # Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?
- # Est-ce que c'est facile/difficile ?

Le protocole d'exploitation / analyse des données recueillies dans le cadre des entretiens s'est, quant à lui, développé de la façon suivante (nous ne le reproduisons pas dans son intégralité afin de ne pas lasser le lecteur dès lors que certaines parties constituent des reprises intégrales d'éléments déjà énoncés dans le cadre du recueil). Ces « coupes » sont signalées au fil du texte.

### Grilles d'analyse des entretiens-élèves .

*La première partie de la présentation de cet outil d'exploitation des entretiens avec les élèves « Evlang » consiste à rappeler les objectifs généraux de l'outil de recueil et le canevas de la conduite des entretiens tels que définis ci-dessus. Nous ne reproduisons pas ces aspects et passons directement aux dimensions spécifiques de l'analyse contenues dans ce document.*

- ✓ Conformément au protocole général du qualitatif (cf. le tableau récapitulatif "Balayage des hypothèses"), on ne prétend trouver dans les entretiens élèves que les degrés de robustesse 2 et 3 ("informatif +/-" et "illustratif") relativement aux **hypothèses** citées ci-dessous. Dans la mesure où le degré 2 suppose un "ensemble cohérent et convergent" de données qualitatives, il convient de travailler en deux temps :
  - accumulation des items retenus dans les entretiens
  - recherche des cohérences et convergences et attribution aux catégories 2 et 3

*Nous ne reproduisons pas non plus le libellé des hypothèses afin de pas alourdir cette analyse critique étant donné que ces hypothèses ont été re-listées dans le chapitre I.*

- les questions posées durant les entretiens s'articulent autour des **thèmes** suivants :

- autour de l'activité en elle-même et de la démarche
- autour du sens donné à cet enseignement, de l'apport d'Evlang dans les apprentissages linguistiques et dans la prise de conscience et/ou la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique
- autour de la motivation et du sentiment général

## Marche à suivre pour le codage :

- ✓ chaque entretien fait l'objet de grilles distinctes
- ✓ ces grilles sont précédées d'un protocole fournissant les principaux éléments du contexte propre à chaque entretien

Exemple :

|                                                                          |                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Classe                                                                   |                                                                                                                               |
| <b>Code classe</b>                                                       | <b>5-07-2</b>                                                                                                                 |
| <b>Degré</b>                                                             | <b>5P</b>                                                                                                                     |
| <b>Lieu</b>                                                              | <b>Thielle-Wavre / Neuchâtel / Suisse</b>                                                                                     |
| <b>Nbre d'élèves</b>                                                     | <b>17</b>                                                                                                                     |
| <b>Contexte</b>                                                          | classe plurilingue (1/3 d'élèves bilingues français – suisse-allemand)<br><b>milieu villageois – classe moyenne favorisée</b> |
| Elève                                                                    |                                                                                                                               |
| <b>Code élève</b>                                                        | <b>5-07-2-08-1</b>                                                                                                            |
| <b>Niveau scolaire</b>                                                   | <b>"faible"</b>                                                                                                               |
| Entretien                                                                |                                                                                                                               |
| <b>Date</b>                                                              | <b>17.03.2000</b>                                                                                                             |
| <b>Durée</b>                                                             | <b>13'</b>                                                                                                                    |
| <b>Lieu</b>                                                              | <b>dans la bibliothèque de l'école</b>                                                                                        |
| <b>Interview</b>                                                         | <b>X.X.</b>                                                                                                                   |
| <b>Transcription</b>                                                     | <b>Y.Y.</b>                                                                                                                   |
| <b>Contrôle</b>                                                          | <b>Z.Z.</b>                                                                                                                   |
| Remarques d'ensemble sur les particularités de l'élève et de l'entretien |                                                                                                                               |
|                                                                          |                                                                                                                               |

- ✓ **chaque entretien est codé séparément par deux codeurs (compter env. 45 minutes chacun) qui contrôlent ensuite leurs résultats et décident d'une position commune (compter env. 20 minutes).**

Le travail de mise en commun permet de procéder à une première analyse de la grille et de relever les particularités d'un élève et/ou d'un entretien. Cette analyse est consignée dans le protocole fournissant les principaux éléments du contexte, sous la rubrique **Remarques d'ensemble sur les particularités de l'élève et de l'entretien** (voir ci-dessus).

## Codage des grilles

### Indications générales :

- les grilles sont présentées dans l'ordre des hypothèses (de H1 à H12) que les entretiens élèves interrogent. Cet ordre ne correspondant pas forcément à celui dans lequel les questions ont effectivement été posées durant les entretiens, **chaque codeur est libre de remplir les grilles dans l'ordre qui lui convient, pour autant que TOUTES les grilles soient considérées.**
- ✓ **chaque entrée dans une grille doit être accompagnée du numéro du tour de parole concerné.**  
Ceci permet un relevé **exhaustif** des énoncés pris en compte par les codeurs et favorise un repérage et un retour rapides sur les données.
- **les énoncés non induits** par les questions de l'interviewer **sont à mettre en gras** (ce sont ceux qui nous intéressent le plus).  
Les énoncés induits sont à laisser en maigre.  
Lorsque les codeurs considèrent que, par souci de clarté, la question de l'interviewer mérite d'être mentionnée, ils la notent *en italique*, entre parenthèses.

Exemple :

| valorisation                                                                                                                                                                                                                                                     | langues / cultures non-minorées dans la classe (L / LC / C)* |                             | langues / cultures minorées dans la classe (L / LC / C)* |                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                  | mention                                                      | "découverte" grâce à Evlang | mention                                                  | "découverte" grâce à Evlang |
| positive                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                              | 72 (L)                      |                                                          |                             |
| négative                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                              |                             |                                                          |                             |
| indéterminée                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                              |                             | 54 (L)                                                   |                             |
| <b>Extraits / commentaires</b><br><i>(53: il y a des enfants qui parlent albanais dans ta classe)?</i><br>54: ouais je crois qu'un garçon il parle albanais<br><b>72: je savais pas que ma copine Yvette elle parle allemand à la maison elle a de la chance</b> |                                                              |                             |                                                          |                             |

\* l'usage de ces lettres permet ici de distinguer ce qui – dans les énoncés des élèves – se rapportent à la langue (L), à la langue et à d'autres éléments de la culture (LC), à d'autres éléments de la culture (C).

- ne pas hésiter à utiliser la case destinée à recueillir les extraits pour noter les commentaires et les remarques!

### Autres indications...:

- **page 1:** concernant la notion de **langues minorées**, les codeurs se réfèrent aux listes – définies à La Réunion dans le cadre de l'exploitation quantitative – qui tiennent compte des spécificités régionales ou nationales.

Exemples:

- l'allemand n'est pas une langue minorée en Suisse (contrairement au suisse-allemand)
- l'espagnol est une langue minorée en Suisse, mais pas en Catalogne, ni en France, etc.

- **pages 2 et 7:** les indices de valorisation **positif / négatif / indéterminé** doivent se référer aux énoncés explicites des élèves, indépendamment de l'appréciation qui se dégage de l'ensemble de l'entretien.

Exemples concernant les types d'activités relevés par les élèves (p. 7):

- positif:** "j'aime bien quand on écoute des cassettes" (même si l'élève apprécie en général peu Evlang)
- négatif:** "des fois on écrit trop j'aime pas trop quand on doit remplir des fiches" (alors que l'élève dit par ailleurs qu'il adore Evlang)
- indéterminé:** "on fait des jeux on remplit des feuilles"

- **page 8:** exemples de réponses concernant les **objectifs Evlang** déclarés par les élèves:

**connaissances et savoir-faire métalinguistiques:**

"on voit qu'en italien y'a beaucoup de choses comme en français"

"on apprend qu'il y a des mots qu'on utilise en français mais qui viennent de l'anglais de l'italien"

**connaissances et savoir-faire relatifs à l'apprentissage des langues:**

"ça aide à apprendre les langues"

"on apprend à mieux écouter les sons dans les langues"

**autres savoirs sur les langues:**

"on voit que les écritures les alphabets des fois sont différents"

"ben on remarque par exemple le féminin masculin changent entre les langues"

**attitudes favorables vis-à-vis des langues et des cultures et de leur diversité:**

"apprendre comment dans les autres pays ils vivent un peu"

"éveil aux langues c'est ouvrir le monde des langues c'est pour s'intéresser aux autres langues"

**attitudes favorables vis-à-vis de l'apprentissage des langues:**

"ça nous donne plus envie d'apprendre des langues"

"je pense que c'est bien pour ceux qui aiment pas apprendre l'allemand ou qu'ont pas envie d'apprendre des langues étrangères"

Le tableau consacré aux **objectifs "hors Evlang"** permet de relever les objectifs déclarés par les élèves comme étant des objectifs Evlang (mais qui ne le sont pas. Exemple: "on apprend des

langues"). Il permet également de relever les objectifs qui correspondent aux objectifs d'autres disciplines, de l'école en général, etc. et qui ne sont donc pas des objectifs propres à Evlang.

Exemples:

|                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>objectifs liés à d'autres disciplines:</b><br/>         " on apprend à bien lire les lectures de consigne"<br/>         "on apprend à travailler en groupe à écouter avec les autres à être fair-play"</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- ✓ **page 10:** la rubrique "**autres thèmes**" permet d'indiquer les sujets abordés au cours des entretiens, parallèlement aux thèmes définis et traités via le stock de questions prévues au départ. Les codeurs relèvent à cette occasion les extraits concernés qui doivent avoir une valeur significative sur le plan du contenu de l'entretien.

Exemple:

| <b>Thèmes</b>         | <b>Morceaux choisis</b>                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| biographie langagière | 150-172: j'arrive comprendre un peu le hongrois parce que ma grand-maman est hongroise j'arrive comprendre mais j'arrive jamais répondre (...) je sais grand-papa [jOtpapa] ou [jOtmama] ça veut dire grand-maman (...) maman elle le sait elle |

### Grilles à remplir, relatives à chaque hypothèse.

**H1: Intérêt plus grand pour la diversité linguistique et culturelle / ouverture plus grande à ce qui est non familier**

Que dit l'élève au sujet des langues (L), des cultures (C), (LC si l'élève parle des deux)?

| valorisation                   | langues / cultures non-minorées<br>(L / LC / C) |                                | langues / cultures minorées<br>(L / LC / C) |                                |
|--------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------|
|                                | mention                                         | "découverte"<br>grâce à Evlang | mention                                     | "découverte"<br>grâce à Evlang |
| positive                       |                                                 |                                |                                             |                                |
| négative                       |                                                 |                                |                                             |                                |
| indéterminée                   |                                                 |                                |                                             |                                |
| <b>Extraits / commentaires</b> |                                                 |                                |                                             |                                |

**H2: valorisation de chaque langue et culture présentes dans la classe**

Que dit l'élève au sujet des langues (L), des cultures (C), (LC si l'élève parle des deux) présentes dans la classe?

| valorisation                   | langues / cultures non-minorées dans la classe (L / LC / C) |                             | langues / cultures minorées dans la classe (L / LC / C) |                              |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------|
|                                | mention                                                     | "découverte" grâce à Eulang | mention                                                 | "découverte" grâce à Eulang" |
| positive                       |                                                             |                             |                                                         |                              |
| négative                       |                                                             |                             |                                                         |                              |
| indéterminée                   |                                                             |                             |                                                         |                              |
| <b>Extraits / commentaires</b> |                                                             |                             |                                                         |                              |

**H3 + H4: désir accru d'apprendre des langues  
annonce d'intentions de choix de langues pour le proche avenir**

L'élève parle-t-il de son envie d'apprendre une ou plusieurs langues?

**oui, spontanément**       **oui, après question**       **question non posée**

Si oui, de quelle(s) langue(s) s'agit-il?

| <b>apport / influence<br/>d'Evlang</b> | <b>langue(s)<br/>enseigné(e)s<br/>actuellement à<br/>l'école</b> | <b>langue(s)<br/>enseigné(e)s plus<br/>tard à l'école</b> | <b>autre(s) langue(s)<br/>(préciser s'il<br/>s'agit de langue(s)<br/>familiale(s) pour<br/>l'élève)</b> | <b>sans précision</b> |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <b>oui</b>                             |                                                                  |                                                           |                                                                                                         |                       |
| <b>non</b>                             |                                                                  |                                                           |                                                                                                         |                       |
| <b>indéterminé</b>                     |                                                                  |                                                           |                                                                                                         |                       |
| <b>Extraits / commentaires</b>         |                                                                  |                                                           |                                                                                                         |                       |

**Nous n'avons reproduit ici que quelques-unes des grilles rattachées aux premières hypothèses  
étant donné qu'il est inutile, dans la cas présent, de consigner l'ensemble des grilles pour étayer  
notre propos.**

**Confrontation de la démarche de recueil et de celle d'analyse des entretiens-élèves.**

Avant d'entrer strictement dans cette confrontation, il convient de s'attarder sur le déroulement des entretiens sur les différents terrains d'enquête.

L'examen de la première exploitation des échanges enregistrés à partir des interactions entre chercheurs et élèves-type des classes expérimentales a révélé de grandes disparités dans la conduite effective des entretiens. Les modèles d'entretiens développés s'égrènent depuis un canevas « non directif » tout au long des interactions, jusqu'à un schéma où le protocole est appliqué de façon systématisée (en verbalisant méthodiquement et dans l'ordre, les questions de relance).

En parcourant tous les cas de figure situés entre les deux pôles précédents, on passe, par exemple, par un scénario de type « très impliqué » où enquêteur et enquêté entretiennent une relation de

proximité bien au-delà de l'empathie minimale nécessaire à la conduite réussie d'un entretien<sup>19</sup>. D'autres trames sont également repérées, y compris empruntant des positions hybrides au regard des solutions précédemment énoncées.

Bref, il semble moins utile de décrire de façon exhaustive l'ensemble des postures et des déroulements adoptés durant ces entretiens que d'insister sur ce que ces différences induisent et impliquent tant du point de vue des cadres théoriques sous-jacents que des répercussions sur l'exploitation et donc la mise en cohérence des matériaux collectés. Les entretiens non directifs inspirés de Karl Rogers, l'implication de l'interviewer suggéré par les travaux de Peter Woods, etc... s'accommodent très mal d'une démarche de type expérimental sous-tendue par une mise à l'épreuve d'hypothèses « pré-construites ». Autrement dit, il nous faut rappeler une quasi évidence : les cadres théoriques de référence doivent s'inscrire en cohérence avec les méthodologies déployées. On pourrait même dire qu'ils les imposent.

La variété des procédures suivies sur les différents sites n'épouse pas un tel schéma méthodologique — et en amont théorique — homogène. Il est donc difficile, dans ces conditions, de construire un outil d'exploitation des données aptes à tenir compte de cette diversité non contrôlée. Dans ces conditions, l'application d'une grille commune d'analyse peut, dans certain cas, se profiler comme une pure abstraction, malhabile à décrire les matériaux à disposition du chercheur.

La confrontation des deux outils, quant à elle, révèle d'autres difficultés. On voit notamment qu'un glissement indépendant de la volonté de l'équipe de recherche s'est opéré.

Ce glissement ne s'est pas opéré au niveau des objectifs généraux puisqu'ils sont identiques, sur le fond, du recueil à l'analyse, et très proches, sur la forme, excepté un niveau de détails plus avancé dans la présentation de l'outil d'analyse soit :

- études des représentations qu'ont les élèves du travail "Evlang", du sens qu'ils donnent à leurs apprentissages Evlang et des modalités selon lesquelles les élèves interprètent et s'approprient (connaître, adhérer à, être capable de fonctionner dans cette approche) la démarche Evlang (y compris freins, blocages, leviers possibles)
- confrontation entre déclaratif (via les entretiens) et comportement en classe (via les observations) des élèves
- amélioration des supports

---

<sup>19</sup> Par ricochet, on pourrait même aller jusqu'à s'interroger sur la discrimination induit / non induit telle qu'elle est prévue lors du dépouillement  
Elle n'est pas nécessairement toujours pertinente au vu des conditions hétérogènes de passation des entretiens et d'applications approximatives du protocole.



Ce n'est donc pas là que le bât blesse.

En revanche, une modification importante est perceptible au niveau des objectifs opérationnels, peut être davantage encore parce que ceux-ci relèvent largement de l'implicite. On comprend mal, en effet, *a posteriori*, comment on est passé de la mise en œuvre d'unités thématiques (recueil) telles que :

- autour de l'activité en elle-même et de la démarche ;
  - autour du sens donné à cet enseignement ;
  - autour de la motivation et du sentiment général,
- à  
des grilles à remplir relatives à chaque hypothèse (analyse).

Sans reprendre en détail une analyse comparative des contenus thématiques (recueil) et des libellés des hypothèses (analyse), il semble évident que la superposition des contenus ne peut être que partielle. Dans ces conditions, aucun des entretiens menés selon les termes du protocole de recueil n'est à même d'aboutir à une mise en relation systématisée des propos des élèves et du contenu des hypothèses.

Cette inadéquation partielle comporte des traces visibles dans la confection de la grille d'analyse. Elle conduit en particulier à prévoir une rubrique « question non posée » comme c'est le cas mentionné plus haut qui concerne les hypothèses 3 et 4<sup>20</sup>. Et, de façon sans doute plus flagrante, à rajouter une rubrique « hors hypothèses » comme la rubrique : « autres thèmes ».

Si ces distorsions sont gérables sur le plan du dépouillement du corpus, elles engendrent néanmoins un certain nombre de risques liés, notamment, au fait que dans ces conditions, on comprend aisément que seules certaines hypothèses soient couvertes et de façons hétérogènes d'un site à l'autre. La rareté des énoncés des élèves suisses concernant l'appétence pour l'apprentissage des langues, répertoriés dans la grille qui suit (cf. page suivante), en constitue un exemple représentatif ; exemple que l'on pourrait multiplier.

Cela ne signifie pas pour autant, ipso facto, que l'exposition de ces élèves au programme Evlang n'a pas développé ce type d'appétence. Cela signifie simplement, qu'au regard de la façon dont l'entretien a été conduit, ils ne mentionnent pas cet aspect des objectifs visés par le curriculum engagé. De ce point de vue, la robustesse des éléments de réponse apportés par les évaluations

---

<sup>20</sup> L'élève parle-t-il de son envie d'apprendre une ou plusieurs langues?

diagnostiques et sommatives et leur traitement statistique est sans commune mesure. Non seulement on ne se limite pas à du déclaratif mais de plus, on est certain que cet item a été traité de façon systématique dans toutes les classes et pour tous les élèves.

---

oui, spontanément       oui, après question       question non posée

| 3.1<br>envie<br>d'apprendre des<br>langues | classe 1 (DdB) |            |          | classe 2 (JJM) |          |          | classe 3 (MR) |          |          | classe 4 (GV) |          |          | classe 5<br>(NP) |          |          | classe 6 (CB) |          |          | total des énoncés |          |          |  |
|--------------------------------------------|----------------|------------|----------|----------------|----------|----------|---------------|----------|----------|---------------|----------|----------|------------------|----------|----------|---------------|----------|----------|-------------------|----------|----------|--|
|                                            | fai<br>g       | moy<br>g   | for<br>g | fai<br>g       | moy<br>f | for<br>f | fai<br>g      | moy<br>f | for<br>f | fai<br>g      | moy<br>g | for<br>f | fai<br>g         | moy<br>g | for<br>f | fai<br>g      | moy<br>g | for<br>f | 6 fai             | 4 m      | 7 for    |  |
| oui<br>spontanément                        | x              |            |          |                |          | x        |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          | 1                 |          | 1        |  |
| oui après<br>question                      |                |            |          |                | x        |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          | x        | 1                 | 1        | 1        |  |
| question non<br>posée                      |                | x          |          |                |          |          | x             |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          | 4                 | 3        | 5        |  |
| app<br>oui                                 |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| I enseignées<br>maintenant                 |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| I enseignées<br>plus tard                  |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| autres                                     |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| sans                                       |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| app<br>non                                 |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| I enseignées<br>maintenant                 |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| I enseignées<br>plus tard                  |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| autres                                     |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| sans                                       |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| app<br>ind                                 |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| I enseignées<br>maintenant                 |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| I enseignées<br>plus tard                  |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| autres                                     |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| sans                                       |                |            |          |                |          |          |               |          |          |               |          |          |                  |          |          |               |          |          |                   |          |          |  |
| <b>Total des énoncés<br/>par élève</b>     | <b>1</b>       | <b>0</b>   | <b>0</b> | <b>0</b>       | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b>      | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b>      | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b>         | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b>      | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b>          | <b>1</b> | <b>2</b> |  |
| <b>Total des énoncés<br/>par classe</b>    | <b>1</b>       | <b>1+1</b> |          |                | <b>1</b> |          |               | <b>0</b> |          |               | <b>0</b> |          |                  | <b>0</b> |          |               | <b>1</b> |          |                   | <b>1</b> |          |  |

Ces carences, nous l'avons suggéré précédemment et nous insistons sur ce point, pourraient conduire, abusivement, à attribuer au programme Evlang, en lui même, l'absence d'effets visibles sur la façon dont les élèves interprètent et s'approprient la démarche diffusée.

Il reste cependant évident que l'on ne peut pas attendre, dans le cadre d'un entretien de cette nature (d'une durée moyenne de moins de 15 minutes), que des élèves fréquentant la dernière année de l'école primaire soient à même de conceptualiser, d'embrasser, d'analyser l'ensemble de la démarche d'éveil aux langues.

**Il conviendra donc de prendre en compte cette dimension lors de la lecture de ces résultats.**

Forts de ces constats, nous avons donc complété nos analyses — tant au niveau des entretiens – élèves, qu'en ce qui concerne les entretiens-enseignants — en impulsant un souffle beaucoup plus « qualitatif » en cohérence totale avec la façon dont le protocole de recueil avait initialement été conçu et avec les conditions réelles de déroulement de ces entretiens. Cette nouvelle orientation de l'analyse est donc à intégrer dans notre processus de recherche ; elle n'en constitue pas un volet supplémentaire.

**Hormis les questions liées à l'adéquation des différentes phases de notre cheminement depuis la conception des protocoles jusqu'à l'analyse des données, la présence de cultures scientifiques plurielles constitutives de notre équipe de recherche a des incidences méthodologiques fortes. C'est cette dimension que nous allons maintenant tenter de traiter.**

### **La dimension interculturelle de notre équipe et ses incidences au plan de la méthode.**

Cette dimension intensifie la complexité de nos articulations méthodologiques ; elle conduit à une posture épistémologique négociée — le plus souvent de façon implicite — qui a permis de maintenir la cohésion-cohérence du groupe de recherche ; condition indispensable à une production scientifique volumineuse et de longue haleine (programmation scientifique de 4 ans.). Conjointement, elle est source de fluctuations importantes depuis les représentations qu'ont les chercheurs porteurs de ces cultures différentes quant aux matériaux qu'il est nécessaire de collecter jusqu'aux interprétations à porter sur ces images fragmentées de la réalité de « l'éveil aux langues » tel qu'elle est incarnée dans le vivier de nos classes expérimentales.

**Nous allons présenter cet aspect des interactions scientifiques internes avec des visées résolument simplificatrices de façon à ce que le lecteur soit en capacité d'appréhender les incidences méthodologiques qu'induit notre métissage culturel.**

### **Le protocole scientifique comme reflet (s) de l'interculturalité des approches scientifiques...**

Ce que nous allons tenter de décrire, maintenant, n'est perceptible qu'*a posteriori*; il s'agit d'un enchaînement re-construit. Chacun de nous a été l'un des agents / acteurs de cette aventure en devenir, sans pour autant avoir conscience des enjeux et arbitrages dont nous allons présenter l'aboutissement.

Commençons par quelques évidences :

- 1- Le fait qu'il y ait contact de cultures n'implique pas, *ipso facto*, ni des pratiques, ni des processus interculturels, puisqu'il peut y avoir tout simplement juxtaposition.
- 2- L'interculturalité, n'est pas réservée au domaine de la migration, comme on a souvent tendance à le percevoir dans le registre des représentations sociales communes.

L'exemple que nous allons tenter d'exposer constitue, en quelque sorte, une monographie dont les enseignements dépassent ce cadre ; on pourrait les transposer au déroulement de schémas qui se nouent au sein des classes qui ont retenu notre attention.

#### **> Du contact à l'interaction**

Si l'on s'essaie à schématiser ce qui s'est passé, il est nécessaire de revenir quelque peu en arrière, à savoir que dans une situation très répandue de recherche, le chercheur est isolé et ne vit donc ni contact(s), ni interaction(s) et, par ailleurs, se positionne — le plus souvent — dans une démarche mono - disciplinaire. Cette première possibilité n'induit donc pas de problème de contact de cultures; il y a en quelque sorte, dans ce cas de figure, homogénéité entre le chercheur et son objet.

La seconde possibilité se réalise de la façon suivante. On est en présence d'une recherche menée par une équipe, sachant que le phénomène est accentué si celle-ci est pluridisciplinaire. La présence d'une équipe de cette nature est caractérisée non seulement par la "pluralité" mais également par "l'hétérogénéité" qui s'oppose à "l'homogénéité" mentionnée dans le cas de figure précédent. Pour vous donner un ordre d'idée, l'équipe d'*Evlang*, à l'échelle européenne, accueille des linguistes, des sociolinguistes, des didacticiens des langues, des sociologues, des économistes de l'éducation, des formateurs en IUFM (ou équivalent), des conseillers pédagogiques...

Dès lors, il y a risque d'éclatement du lien entre l'équipe et l'objet de recherche. En fait, pour être plus précis, au sein d'*Evlang* existe une triple diversité culturelle. Diversité qui relève : de la culture scientifique de chaque pays, de la sub-culture scientifique de l'école doctorale dont est issu chacun

des chercheurs et de la culture propre qu'il s'est forgé à partir de ses choix théoriques, que ceux-ci soient singuliers ou non.

Ces trois points rendent complexes les scénarios qui vont suivre.

Premier scénario : il aurait pu y avoir hégémonie d'une des cultures scientifiques représentées (domination). Par exemple, le questionnement quant à l'efficacité d'Evlang n'aurait été examiné que sous un angle statistique ou, *a contrario*, uniquement à l'aide d'une approche ethnographique, pour prendre les cultures scientifiques le plus opposées. Ce n'est pas ce qui s'est réalisé.

Le second scénario correspond à un processus interculturel comportant trois étapes :

- a- le choc des cultures
- b- du contact des cultures à l'acculturation
- c- l'aboutissement du processus interculturel.

### > Le choc des cultures

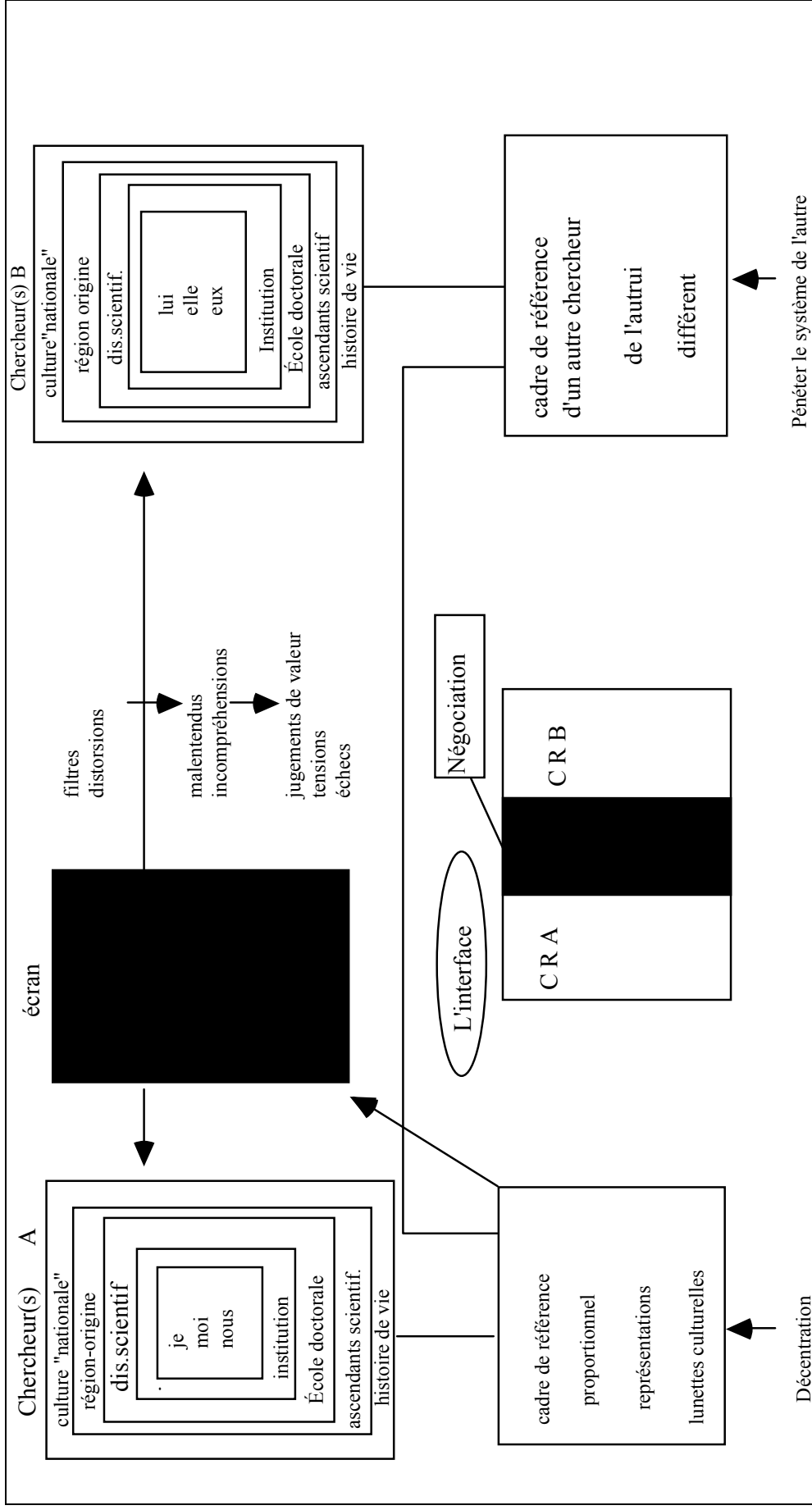
Cette première étape correspond au moment où la recherche est initiée et où, de façon individuelle, chacun aspire à ce que les outils méthodologiques et les variations qu'il propose soient ceux adoptés par le groupe (ici, le groupe dans sa composante "européenne")

Cette phase peut être représentée par un schéma emprunté à Margalit COHEN EMERIQUE<sup>21</sup> appliqué à un autre domaine que le nôtre et aménagé, par nos soins, en vue de l'adapter à notre sujet précis.

---

<sup>21</sup> "L'approche interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif", in *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Nancy, CNDP/CRDP de Lorraine, Eds: A. Collot et collaborateurs, pp 209-222,

# Schéma de l'interaction interculturelle



## Le contexte dynamique identitaire :

enjeux citoyens     administration de la preuve     enjeux scientifiques     enjeux et effets personnels

Evlang - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD

Version : 31/12/01

Rédacteur: F. Tupin    Fichier : «Rapp Qual Chapitre 1.doc»

Objet : Analyse critique des méthodologies qualitatives retenues. Rapport version 2

Si l'on veut traduire ce que signifie cette représentation graphique, on peut dire que:  
*"Je lis l'autre avec ma propre grille de lecture scientifique; cette grille ethnocentrée est déformante. Elle provoque (de façon graduelle) : incompréhensions / malentendus / stéréotypes / stigmatisations."*

Si cette phase reste figée, il y a appauvrissement de la démarche. A la fin de cette phase, il y a donc un nécessaire rappel du lien, du ciment du groupe; ce qui dépasse, ce qui transcende les clivages provoqués par des appartenances culturelles différentes.

Il peut donc s'agir soit d'une phase de clôture du procès, soit d'une phase dynamique.

Dans ce dernier cas, cela suppose qu'il y ait un fort désir de continuer ; désir qui enclenche alors la seconde étape. La totalité de l'équipe ne s'est pas retrouvée (aux deux sens du terme) lors de ce rendez-vous.

#### **> Du contact des cultures à l'acculturation.**

La seconde étape est celle de la négociation. Une négociation double: celle entre chercheurs (passeurs de cultures) et celle inter groupes culturels. C'est dans cette phase précise que va commencer le véritable travail interculturel celui qui, à terme, doit aboutir à effacer la juxtaposition. Dans l'exemple lié à cette recherche *Evlang*, on devrait tendre, à l'issue du processus, vers un protocole évaluatif cohérent où les approches "qualitatives" et "quantitatives" devraient s'imbriquer et se nourrir.

#### **> L'aboutissement du processus interculturel**

Dans notre cas précis, l'aboutissement de ce processus semble montrer que l'interculturalité s'est réalisée dès lors qu'il existe des outils intermédiaires qui font le pont entre les dispositifs qualitatif et quantitatif. Ces outils tournent essentiellement autour de trois grilles qui fédèrent l'observation dans les classes expérimentales.

Ces guides d'observation forment un "pack" qui traduit une surface interculturelle faisant le lien entre différentes conceptions scientifiques. Grâce à cette démarche aboutie, on devrait être en mesure d'évaluer de manière beaucoup plus pertinente *"comment se construit le sens de l'éveil aux langues dans l'univers de la classe"*. Ce sens n'est plus figé et laisse place au relativisme culturel. Ces re-constructions et co-constructions bénéficient de la dynamique créée par le respect des cultures plurielles présentes au sein de l'équipe de recherche.



Dans cette phase, un autre indicateur de l'aboutissement du processus inter culturel est constitué par l'apparition de négociations intra culturelles. C'est ce qui s'est effectivement produit avec d'ailleurs davantage d'intensité dans l'un des pays partenaire du programme.

En dépit de cette issue globalement « heureuse » du processus interculturel engagé, on retrouve des traces — nous l'avons dit — des fluctuations importantes qui ont émaillé la gestion des matériaux d'enquête. Les manifestations de l'inter culturalité sont assurément moins « équilibrées » dans d'autres outils d'analyse comme les entretiens que dans les outils d'observation des classes. La boucle complète du sub-protocole encadrant la gestion des *entretiens enseignants* en est une illustration parlante.

Très rapidement, voici les « stigmates » les plus saillants de ces fluctuations.

L'analyse des entretiens enseignants (voir chapitre II.3) a été conçue de façon à repérer, méthodiquement, tous les énoncés susceptibles d'alimenter les hypothèses en référence à l'une des variables qui les composent ou, dans certains cas, de façon plus complète, susceptibles de mettre à l'épreuve les hypothèses ne serait-ce que sur cette base « déclarative ».

Les unités thématiques reliées à chacune des variables constitutives ont été déclinées de façon extrêmement précise. A l'issue de ce traitement, un double récapitulatif (sous forme de tableaux) des tours de parole et des thèmes couverts est établi au regard de chaque hypothèse retenue. Ces données sériées et hiérarchisées serviront de base aux analyses synthétiques engagées pour chacune des hypothèses.

La grande majorité des sites, après débat interne, se sont appropriés ce cadre. Mais un des partenaires n'a pas souhaité épouser cette démarche, défendant sa propre culture scientifique en argumentant en substance de la sorte (nous ne consignons ici que quelques extraits) :

*« Je crois avoir compris qu'il faut que je code les énoncés des enseignants à l'aide des codes 1101, 1102, 1103, etc. Je ne t'explique pas les résistances méthodologiques et épistémologiques que je dois vaincre pour procéder de la sorte. Cette manière de réifier le discours est à l'opposé de tous mes présupposés de linguiste tendance ethnométhodo ....*

*.... étant persuadée que cette approche est scientifiquement non fondée par rapport aux types de données dont nous disposons.*

*...Ce n'est pas une question de luxe ou pas luxe, mais une question de pertinence de l'approche. »*

La négociation méthodologique qui s'en est suivie, partiellement contrariée par des postures culturo-centrées, s'est avérée rude. Au terme de ces échanges, une partie seulement de l'harmonisation du protocole a pu se réaliser.

Le « point de contact » s'est centré sur la valorisation / appropriation de la démarche et des objectifs par les maîtres expérimentaux, dimension abritée sous l'hypothèse H11-12 a.

Nous sommes partis des premiers enseignements fournis par l'analyse des résultats des sites français et espagnols. Il s'est en effet avéré que cette hypothèse était la plus renseignée de toutes lors des relevés des tours de parole. Ce phénomène était d'ailleurs attendu étant donné qu'initialement, l'outil «entretiens-enseignants» avaient été conçu dans ce sens (permettre l'étude des modalités selon lesquelles les enseignants interprètent et s'approprient la démarche Evlang (y compris freins, blocages, leviers possibles).

Ce constat au plan du nombre important d'occurrences en direction de l'hypothèse H11-12 a conduit l'équipe à porter un regard critique sur le « balayage systématique » de chaque hypothèse dans le cadre de l'exploitation des matériaux fournis par ces entretiens-enseignants. A l'heure actuelle, les points de vue divergent toujours sur cette question. Quoi qu'il en soit, ce regard critique a permis de se fixer sur le dénominateur commun minimal d'un traitement systématique de l'hypothèse H11-12 et ce, pour les trois pays concernés par cette enquête : Espagne, France, Suisse. La systématisation pour les autres hypothèses ayant été abandonnée pour le corpus suisse.

Cette négociation difficile a tout de même permis de sauver, vraisemblablement, la cohérence interne de l'analyse. Elle laisse néanmoins, par certains aspects, des zones de simples juxtapositions ou la dimension « inter » reste absente, faute d'aboutissement.

Enfin, un volet résolument qualitatif est par ailleurs venu compléter le dispositif de façon à tenir compte des éléments de notre analyse critique mais, également, de façon peut être moins consciente, de renforcer la cohésion du groupe de recherche.

**Le lecteur comprendra aisément que ces débats méthodologiques internes ne sont pas sans incidence sur la pertinence de nos données et analyses.**

**Brève conclusion**

Cette analyse des méthodologies retenues n'est ni exhaustive, ni achevée. Elle avait pour seule ambition d'éclairer la lecture de nos résultats scientifiques avec la distance critique élémentaire nécessaire à toute interprétation distanciée d'un corpus de données. Elle devrait — nous le souhaitons — accompagner pas à pas le lecteur dans sa découverte, appropriation, ré-interprétation de ce rapport de recherche.