

Eveil aux langues

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



IV - L'outil OGP interactions

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

EVLANG - EVEIL AUX LANGUES
Projet SOCRATES/LINGUA 42137-CP-1-97-1-FR-LINGUA-LD

Rapport de recherche

Caractériser la pédagogie mise en oeuvre lors d'une séance EVLANG, ou *Les interactions en classe et la construction des savoirs*

Jean-François de Pietro & Sandrine Aeby (IRD, Neuchâtel)

Préambule

Le présent rapport constitue le résultat du travail d'un groupe constitué de M. Candelier et S. Paparamborde (Paris), de C. Trimaille et Patricia Lambert (Grenoble), de S. Aeby et J.-F. de Pietro (Neuchâtel) et d'A. Noguerol (Barcelone). Il consiste en une analyse approfondie du déroulement d'une même leçon dans divers sites engagés dans le projet, dans le but de caractériser selon diverses dimensions la pédagogie qui est mise en oeuvre dans les différentes classes. Cet outil d'observation a initialement été élaboré pour vérifier l'hypothèse H9 de notre projet, à savoir : « 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 ». Comme nous le verrons, l'idée initiale a toutefois évolué dans le sens d'une analyse plus « ouverte » de la pédagogie mise en oeuvre, 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 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.

Cet outil occupe, dans le dispositif global d'évaluation, une position intermédiaire dans la mesure où il vise à analyser des données qualitatives (processus de construction) pour permettre la compréhension et l'interprétation des données quantitatives (aptitudes et attitudes) obtenues en fin de cursus. Plus précisément, il constitue le troisième volet du

dispositif d'observation de la gestion pédagogique, qui inclut également une mesure de l'implication des élèves et une analyse du travail en groupe.

1. Objectifs de l'analyse

L'objectif poursuivi par l'observation des interactions et de la construction des savoirs au cours des leçons analysées consiste à réunir différents indices qui (mis en relation avec ceux des autres dispositifs) permettront de caractériser des *types de pédagogie* — en particulier, cf. hypothèse 9, ce que nous nommons «pédagogie active» et que, à présent, nous définissons comme «**pédagogie socio-constructiviste**».

Le point de départ de nos réflexions a été un outil proposé par des didacticiens français (Altet *et al.* 1996) qui consiste à relever les interactions verbales (maitre-élèves, élèves-élèves et élève(s)-maitre), en les codant selon différents critères: la focalisation de l'interaction (sur le contenu / l'apprenant / les conditions), la réaction des élèves ou du maître, l'initiateur de l'échange et son destinataire. Mise à l'épreuve par les différentes équipes du projet, progressivement retouchée, cette première grille nous a permis de mieux cerner les principaux écueils à éviter et les difficultés sur lesquelles nous devons nous concentrer:

- Dans la mesure où nos observations portent sur des moments d'enseignement collectif (phases de mise en situation et de synthèse *vs* travail de groupe), est-il possible, et pertinent, de distinguer le(s) destinataire(s) des initiatives? Souvent, par exemple, on remarque que l'enseignant s'adresse en fait à l'ensemble de la classe quand bien même il interpelle un élève individuellement...
- Ne faudrait-il pas envisager les échanges selon une structure fondamentalement *ternaire*, prenant en compte les *feedbacks*, si l'on veut rendre compte de la dynamique interactive des leçons (*cf.* travaux linguistiques sur la conversation)?
- Peut-on si nettement distinguer ce qui est centré sur le contenu, ce qui est centré sur l'apprenant et ce qui est centré sur les conditions de l'apprentissage?

Plus globalement, s'il s'agit bien de mesurer une certaine forme d'activité, de participation des élèves, il paraît toutefois nécessaire de s'interroger sur ce qu'on entend par "pédagogie active": suffit-il d'être actif pour apprendre? N'y aurait-il pas, parfois, confusion entre activité et activisme?... Il nous est clairement apparu ainsi qu'il fallait impérativement tenir compte de l'*apport* des diverses activités discursives à la construction des contenus, autrement dit de la

manière dont ces contenus sont (co-)construits par les partenaires dans le cours de l'interaction.

Il s'agit donc, par l'observation de la première séance de «1, 2, 3... 4000 langues», sa transcription et sa mise en grille, de se donner les moyens de distinguer différents **schèmes interactifs de construction** des savoirs (par exemple: schème consistant en une succession de questions contraignantes du maître et de réponses minimales des élèves; schème comportant de nombreuses initiatives des élèves, etc.) dont on peut faire l'hypothèse qu'ils correspondent à des «types pédagogiques» significatifs et qu'ils ont des incidences différentes sur l'apprentissage.

2. Hypothèses de travail

Partant de la vérification d'une hypothèse exclusivement centrée sur l'activité des élèves, nous nous sommes ainsi orientés vers une approche plus globale, prenant en compte diverses dimensions de l'enseignement / apprentissage dans le cadre d'une perspective qu'on peut considérer comme socio-constructiviste. L'analyse des schèmes d'interaction, de l'étayage effectué par l'enseignant, etc., joue ainsi un rôle important. Toutefois, il nous est apparu également que d'autres dimensions, d'autres contraintes devaient être prises en compte si l'on veut cerner au mieux ce qui se joue au cours d'une leçon.

Une leçon, dans cette perspective, apparaît comme un ensemble d'activités (plus ou moins) conjointes entre l'enseignant et les élèves, activités soumises à des contraintes diverses et multiples telles que le nombre d'élèves, leur niveau initial, le temps et les moyens à disposition, les connaissances de l'enseignant, etc.

C'est pourquoi, afin de mieux comprendre ces diverses contraintes et les facteurs qui les déterminent, nous avons décidé de prendre en considération différentes dimensions qui, toutes, nous semblent de nature à caractériser le fonctionnement de la leçon et influencer les apprentissages.

Avant de présenter nos données et notre méthodologie, puis d'examiner les différentes dimensions qui font l'objet de nos analyses, voici – présentée de façon impressionniste – comment peut se dérouler une leçon EVLANG et quels sont les éléments qui entrent en jeu.

3. Présentation des données analysées

L'équipe responsable de cet outil a analysé 15 (17) leçons réparties sur 6 sites du projet. Chaque leçon a été filmée par une ou deux caméras, l'une en plan fixe, l'autre mobile ; en général, la leçon faisait également l'objet d'un enregistrement audio permettant une meilleure qualité de prise de son.

Chacune de ces séances a été transcrite selon un ensemble de conventions définies par le groupe sur la base des usages habituels en la matière et des besoins propres aux analyses projetées. En fonction des choix propres à chaque équipe, deux modalités de transcription ont été utilisées, l'une inscrite dans une tradition linguistique et évitant le recours à la ponctuation héritée de l'écrit, l'autre suivant simplement le code graphique de la langue, ce qui nécessite certaines simplifications et interprétations quant au sens à donner aux silences par exemple. Les systèmes de transcription utilisés sont présentés dans l'annexe 1.

Les transcriptions ont ensuite fait l'objet d'une « mise en grille » afin de permettre le repérage et le comptage des dimensions sélectionnées pour nos analyses, autrement dit afin d'identifier les indicateurs qui vont nous permettre d'analyser le déroulement des leçons selon nos hypothèses de travail. L'élaboration de cette grille d'analyse a été réalisée au moyen d'un va-et-vient systématique entre nos hypothèses – H9 en particulier – et les premières données transcrites. La grille à laquelle nous avons abouti est présentée dans l'annexe 2.

Les transcriptions mises en grille ont été alors soumises à une double analyse, selon une grille centrée sur le déroulement et la forme des échanges d'une part, selon une grille centrée sur l'analyse des contenus d'autre part. Ces grilles sont présentées dans nos annexes 3 et 4.

Les analyses qui sont présentées dans ce rapport portent sur les indicateurs que nous avons construits sur la base de ces données. Ils sont au nombre de 9 : DIV, QUANT, ACT, SOCIO, CONT1, CONT2, GUID, OUV et SCOL. Chaque analyse a, dans la mesure du possible, été réalisée par au moins deux membres de l'équipe afin d'en assurer la validité. Il n'en reste pas moins que certaines divergences sont inévitables, à tous les niveaux du processus d'analyse, de la qualité des enregistrements à la transcription, de la mise en grille à l'analyse des contenus. Il faut aussi signaler que, pour différentes raisons, le codage n'a pas pu être revu dans les classes 4, 8 et 19, raison pour laquelle il peut subsister quelques imprécisions. En outre, le codage des classes 16 et 17 a été réalisé bien avant les autres classes, ce qui, sans remettre en cause sa validité, peut être à l'origine de légères divergences qui ont été

harmonisées au fil de la mise en grille de la première séance de "1, 2, 3... 4000 langues" dans les différentes classes.

Généralement, ces légères divergences sont compensées par le nombre élevé d'observations sur lesquelles nous fondons nos analyses. Nous précisons cependant, pour chaque indicateur, quel est selon nous son degré de fiabilité.

Il faut relever, toutefois, que l'ensemble de notre démarche et les hypothèses qui en découlent à propos des effets de la pédagogie mise en oeuvre sur les apprentissages des élèves sont fondés sur une prémisse ambitieuse selon laquelle le déroulement de la séance observée, indépendamment de ses spécificités (thèmes abordés, activités proposées...), du moment auquel elle a eu lieu, etc., est représentatif pour chacune des classes prises en compte du déroulement habituel des séances EVLANG. Pour contrôler quelque peu cette hypothèse, nous avons demandé à chaque enseignant, lors de l'entretien que nous avons eu avec lui juste après la séance, si celle-ci s'était déroulée « comme d'habitude », si elle était représentative de ce qui se passait chaque semaine lors des leçons EVLANG. Voilà par exemple ce que dit un des enseignants à ce propos :

23 Int mmh donc tu vois la question quoi on n'a pas filmé quelque chose qui est particulièrement

24 P ouais ouais qui est- qui serait un truc absolument isolé non non c'est :

25 Int donc c'est représentatif de :

26 P pour moi c'est représentatif de- d'une activité qui ... qui me semble heu bon qui intéresse les enfants et puis qui est bien adaptée en- en tout cas à niveau-là

27 Int ouais

(cf. classe 15, 5 – 07 – 2 – 11)

Parfois, cependant, la réponse est moins claire. Ainsi chez 17 qui n'a pas pu terminer la séance et qui n'a par conséquent pas fait de synthèse. Ou encore chez 9, qui nous dit :

Q- Non donc est-ce que cette séance est vraiment identique est-ce que tu as vu des différences par rapport aux séances habituelles d'Evlang dans la démarche dans?

E- Celle-ci n'a pas d'enregistrement

Q- Au niveau de la démarche, sinon, tu as trouvé que c'était le même déroulement la même construction ou tu as trouvé celle-ci est très rigoureuse

Q- Très rigoureuse...

E- Il y a eu d'autres, par exemple les fruits et les légumes me semblaient ah si, c'était rigoureux aussi, c'était peut-être plus simple enfin, celle-ci est vraiment très rigoureuse, très elle t'amène vraiment là où tu veux aller quoi.

(cf. classe 9, 3 – 24 – 1 – 31)

Dans l'ensemble, on peut toutefois considérer que les démarches d'enseignement et le déroulement de la séance ne paraissent pas significativement différents de ce qui se fait habituellement dans EVLANG. Mais, en revanche, on observe d'importantes différences entre les différentes classes observées, tant dans la pédagogie mise en oeuvre – nous y reviendrons – que dans la composition des classes, le niveau moyen des élèves, la durée de la séance, etc.

Le tableau ci-après présente les classes prises en considération et donne quelques indications à propos de la séance :

| | Site | Code | Nombre d'élèves | Durée de la séance (en mn) | Nombre d'unités interactionnelles (barres) | Représentativité | Divers |
|----|-----------|------------|-----------------|----------------------------|--|------------------|--------------------|
| 1 | Réunion | 3-04-1-08 | 25 | 36 | 68 | Bonne | Leçon non terminée |
| 2 | Réunion | 3-02-2-04 | 25 | 41 | 83 | Moyenne | |
| 3 | Réunion | 3-01-1-01 | 28 | 48 | 131 | | |
| 4 | Paris | 3-11-1-15 | | 60 | 112 | Bonne | |
| 5 | Paris | 3-40-1-50 | | 60 | 127 | Bonne | Leçon non terminée |
| 6 | Paris | 3-10-1-204 | | 60 | 104 | Bonne | |
| 7 | Paris | 3-30-1-38 | | 60 | 184 | Moyenne | |
| 8 | Paris | 3-29-1-37 | | | 110 | Faible | |
| 9 | Grenoble | 3-24-1-31 | 21 | 72'30 | 152 | Moyenne | |
| 10 | Genève | 5-15-1-23 | 18 (20?) | 60 | 172 | | |
| 11 | Genève | 5-22-1-34 | 21 | 60* | 160 | | Leçon non terminée |
| 12 | Genève | 5-17-2-27 | 20 | 60 | 163 | Bonne | |
| 15 | Neuchâtel | 5-07-2-11 | 15 | 48 | 241 | Bonne | |
| 16 | Neuchâtel | 5-05-1-07 | 19 | 46 | 112 | Bonne | |
| 17 | Neuchâtel | 5-02-1-03 | 20 | 28'30* | 85 | Faible | Leçon non terminée |
| 18 | Barcelone | 2-14-1-19 | | | | | |
| | Barcelone | 2-20-1-31 | 23 | 43 | 187 | | |

5. Les indicateurs

Dans ce chapitre, nous allons donc examiner, l'un après l'autre, les divers indicateurs que nous avons construits à partir de l'ensemble des données présentées ci-avant. Nous aborderons successivement : la diversité des interventions – la quantité de parole – l'engagement des élèves – la construction interactive des savoirs – le contenu : apport de l'enseignant et des élèves / approche qualitative – la guidance – l'ouverture - l'intégration scolaire.

L'idée de base qui guide les analyses, rappelons-le, est que chacune de ces catégories représente une hypothèse explicative potentielle des différences de résultats obtenus par les classes. Par exemple, il se pourrait qu'un facteur clé du succès de l'enseignement soit la DIVERSITE, autrement dit le fait que l'enseignant fait en sorte (ou non) que le plus grand nombre d'élèves intervienne dans la construction interactive des savoirs; cependant, il apparaît immédiatement que ce paramètre peut entrer en opposition avec la volonté d'"approfondir" la construction en relançant un élève qui est intervenu et en entamant un dialogue avec lui (les paramètres CONSTRUCTION INTERACTIVE DES SAVOIRS et APPORT A LA CONSTRUCTION DES CONTENUS). Les observations montrent que chaque enseignant peut résoudre ce "dilemme" de manière différente: ainsi [3 – 24 – 1 – 31] est l'enseignante qui privilégie le plus la diversité des prises de parole (par divers moyens que les transcriptions permettent d'illustrer), mais sa classe est celle où, malgré de nombreux FB avec relances, l'apport des élèves à la construction des contenus est le plus faible... Quels sont les liens entre ces différents facteurs? Sont-ils indépendants? Complémentaires? Opposés? Quel rôle joue le contexte, autrement dit le type de classe et de milieu socioculturel dans lesquels chaque enseignant travaille? Il est impossible de répondre à l'heure actuelle (car il faudrait qu'on sache *a priori* ce qu'il faut faire pour qu'un enseignement marche, quel que soit le contexte et le contenu d'enseignement). C'est pourquoi nous avons décidé de travailler en sens inverse de ce qui était initialement prévu: (1) établir pour les paramètres postulés le profil de chacune des classes de l'observation qualitative; (2) voir si – et comment - les 17 classes de l'échantillon se différencient significativement en termes de progrès; (3) analyser si certains de nos paramètres permettent d'expliquer les variations observées.

Passons par conséquent à l'analyse de ces paramètres ou indicateurs.

1. La diversité des interventions (DIV1)

Nous formulons l'hypothèse que le nombre d'élèves différents intervenant durant la leçon est un élément important dans la caractérisation du type de pédagogie mis en œuvre. Ce n'est en effet pas du tout la même chose si l'enseignant construit sa leçon avec la totalité de la classe, ou presque, ou s'il n'entre en interaction qu'avec un nombre restreint d'élèves – que ce soit d'ailleurs de particulièrement bons élèves ou des élèves en difficulté.

La fiabilité de cet indicateur est moyenne à bonne dans la mesure où les décomptes ont été faits sur transcription et/ou directement à partir de l'enregistrement vidéo. Cette modalité de mesure, qui s'appuie sur le nombre d'élèves différents désignés *nominalement* par l'enseignant, risque certes de nous faire oublier des élèves qui interviendraient sans y avoir été invités, ou encore des interventions non médiatisées par l'enseignant, comme les échanges élèves-élèves par exemple, mais elle est garante d'une véritable place qu'occupent les élèves comptabilisés dans l'interaction. De plus, cette légère sous-évaluation ne semble pas constituer un biais important pour l'analyse que nous menons puisque plus de 75% des élèves interviennent lors de la séance dans la majorité des classes expérimentatrices.

La variable DIV1 est donc définie ainsi :

DIV1 = pourcentage d'élèves intervenant (nominalement) durant la leçon

Quatre « groupes » de classes ont ainsi pu être constitués:

- < 25 % d'élèves intervenant: - -
- < 25 % - 50 %> d'élèves intervenant: - +
- < 50 % - 75 %> d'élèves intervenant: + -
- > 75 % d'élèves intervenant¹: + +

Voici donc les résultats de nos classes :

¹ Nous aurions peut-être dû, ici, être plus exigeants dans la mesure où, finalement, un pourcentage de 75% n'est pas si élevé...

Tableau 2 : Indice calculé sur la base du pourcentage d'élèves intervenant

| | Classes | DIV1 |
|----|----------------|-------------|
| 1 | 3-04-1-08 | + - |
| 2 | 3-02-2-04 | - + |
| 3 | 3-01-1-01 | - + |
| 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 | - + |
| 9 | 3-24-1-31 | ++ |
| 10 | 5-15-1-23 | ++ |
| 11 | 5-22-1-34 | ++ |
| 12 | 5-17-2-27 | ++ |
| 15 | 5-07-2-11 | ++ |
| 16 | 5-05-1-07 | - + |
| 17 | 5-02-1-03 | ++ |
| 18 | | |
| 19 | 2-20-1-31 | ++ |

Voici quelques commentaires à propos de ces données :

- Dans la majorité des classes, 75% et plus des élèves sont intervenus au cours de la première séance de "1, 2, 3... 4000 langues". Serait-ce à dire que cet indicateur est peu discriminant ? Peut-être, mais il nous semble surtout que cela montre une tendance générale forte des enseignants à faire intervenir un maximum d'élèves.
- On relèvera néanmoins que quatre classes (2 – 3 – 8 et 16) se distinguent par un nombre d'élèves intervenant inférieur à 50 %. On remarquera également que, dans ces trois classes, le pourcentage de temps de parole élèves est lui aussi relativement bas.

- Trois classes enfin – 1, 4 et 5 – se caractérisent par le fait que 50 à 75 % des élèves interviennent, ce qui est relativement bas comparativement aux autres classes.

2. La quantité de parole

Une attention particulière doit également être accordée au temps de parole des élèves, respectivement de l'enseignant. En effet, faire intervenir les élèves est une chose, encore faut-il leur accorder un temps de parole approprié. Ainsi, dans la classe 7 [3-30-1-38], plus des trois quarts des élèves interviennent au cours d'une leçon où l'enseignant laisse à disposition de ses élèves presque le double de son propre temps de parole. Par contre, dans la classe 12 [5-17-2-27], tous les élèves interviennent, mais ils disposent d'un temps de parole qui correspond à peine à la moitié du temps de parole de l'enseignante. Il apparaît donc important de tenir compte de ces deux mesures isolément.

La variable QUANTI

Cette variable est mesurée de la façon suivante :

- QUANT 1 : temps de parole des élèves / temps de parole de M

Toutes les mesures de temps ont été effectuées par la même personne, à partir des enregistrements vidéo, à l'exception de la classe espagnole pour laquelle on a mesuré le nombre de caractères pour les élèves et pour le maître à partir de la transcription. Cet indicateur bénéficie malgré tout d'une bonne fiabilité puisque les imprécisions qui pourraient surgir en raison du décalage de chronométrage sont les mêmes pour les élèves et pour le maître. Il conviendra néanmoins de rester prudent avec la mesure espagnole qui n'a pas été effectuée de la même manière.

Voici les résultats obtenus par phases et au total pour les différentes classes:

| | Classe | Temps de parole élève/ Temps de parole M en % | | | Commentaires |
|---|------------|---|---------------------------|---------------------------|-------------------|
| | | Phase 1 | Phase 3 | Total | |
| 1 | 3-04-2-08 | | | | Mesure manquantes |
| 2 | 3-02-2-04 | 1'07" / 4'10" = 26.8 % | 2'00" / 5'01" = 39.9 % | 3'07" / 9'11" = 33.9 % | |
| 3 | 3-01-1-01 | 1'23" / 4'22" = 31.7 % | 4'48" / 11'54" = 40.3 % | 6'11" / 16'16" = 38.0 % | |
| 4 | 3-11-1-15 | 1'38" / 4'16" = 38.3 % | 3'12" / 7'54" = 40.5 % | 4'50" / 12'10" = 39.7 % | |
| 5 | 3-40-1-50 | 1'33" / 1'26" = 108.1 % | 8'53" / 4'27" = 199.6 % | 10'26" / 5'53" = 177.3 % | |
| 6 | 3-10-1-204 | 2'59" / 6'58" = 42.8 % | 7'26" / 9'13" = 80.5 % | 10'25" / 16'11" = 64.4 % | |
| 7 | 3-30-1-38 | 1'29" / 51" = 174.5 % | 21'35" / 11'01" = 195.9 % | 23'04" / 11'52" = 194.4 % | |

| | | | | | |
|-----------|------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| 8 | 3-29-1-37 | 4'24" / 4'41" = 93.9 % | 7'06" / 8'39" = 82.1 % | 11'30" / 13'20" = 86.3 % | |
| 9 | 3-24-1-31 | 225 / 230 = 97.8 % | 370 / 493 = 75.1 % | 595 / 723 = 82.3 % | |
| 10 | 5-15-1-23 | | | | Mesure manquante |
| 11 | 5-22-1-34 | | | | Mesure manquante |
| 12 | 5-17-2-27 | 1'33" / 3'55" = 39.6 % | 4'55" / 10'12" = 48.2 % | 7'28" / 14'07" = 45.8 % | |
| 15 | 5-07-2-11 | 1'07" / 2'42" = 41.4 % | 11'56" / 14'21" = 83.2 % | 13'03" / 17'03" = 76.5 % | |
| 16 | 5-05-1-07 | 1'51" / 3'50" = 48.3 % | 2'11" / 6'12" = 35.2 % | 4'02" / 10'02" = 40.2 % | |
| 17 | 5-02-1-03 | 1'27" / 3'20" = 43.5 % | 3'51" / 4'21" = 88.5 % | 5'18" / 7'41" = 69.0 % | |
| 18 | | | | | |
| 19 | 2-20-1-31 | 1785 / 3344 = 53.4 % | 10973 / 20350 = 53.9 % | 12758 / 23694 = 53.8 % | Compté en caractères |

Quatre groupes ont ainsi pu être constitués:

- Tps de parole élèves < 50 % du tps de parole M: --
- Tps de parole élèves < 50 % - 100 % > du tps de parole M: - +
- Tps de parole élèves < 100 % - 150 % > du tps de parole M: + -
- Tps de parole élèves > 150 % du tps de parole M: ++

Le tableau suivant présente une vue synthétique des différentes tendances:

| | Classe | Tps él / Tps M en % |
|-----------|-------------------|---------------------|
| 1 | 3-04-2-08 | |
| 2 | 3-02-2-04 | -- |
| 3 | 3-01-1-01 | -- |
| 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 | - + |
| 9 | 3-24-1-31 | - + |
| 10 | 5-15-1-23 | |
| 11 | 5-22-1-34 | |
| 12 | 5-17-2-27 | -- |
| 15 | 5-07-2-11 | - + |
| 16 | 5-05-1-07 | -- |
| 17 | 5-02-1-03 | - + |
| 18 | | |
| 19 | 2-20-1-31 | - + |

- Deux classes (3-40-1-50 et 3-30-1-38) se distinguent par un temps de parole élèves particulièrement élevé.

- Six classes ont un pourcentage de temps de parole élèves légèrement inférieur à celui du maître (3-10-1-204; 3-29-1-37; 3-24-1-31; 5-07-2-11; 5-02-1-03; 2-20-1-31).
- Alors que cinq autres (3-02-2-04; 3-01-1-01; 3-11-1-15; 5-17-2-27; 5-05-1-07) ont un pourcentage nettement défavorable aux élèves. Il est à noter que pour trois de ces classes (3-02-2-04; 3-01-1-01; 5-05-1-07), le nombre d'élèves intervenant (variable DIV1) était également faible - ce qui laisse à penser que l'interaction y est restreinte entre l'enseignant et quelques élèves et que l'enseignant y parle beaucoup...

Ces résultats laissent entrevoir une diversité de tendances. Comme nous l'avons exposé, il nous semblait abusif d'établir une corrélation entre le nombre d'élèves intervenant et le temps de parole qui leur était accordé. Les résultats obtenus viennent confirmer cette intuition. Néanmoins, il semble que l'on observe dans certaines classes (3-02-2-04; 3-01-1-01; 5-05-1-07) une conjonction de ces facteurs qui semble *a priori* défavorable à la mise en œuvre d'une pédagogie (inter)active et constructiviste telle que nous avons cherché à la proposer dans les activités du projet. Le tableau suivant vient résumer ces tendances:

| | Classe | Pourcentage d'élèves intervenant | Tps él / Tps M en % |
|----|------------|----------------------------------|---------------------|
| 1 | 3-04-2-08 | + - | |
| 2 | 3-02-2-04 | - + | -- |
| 3 | 3-01-1-01 | - + | -- |
| 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 | | - + |
| 9 | 3-24-1-31 | ++ | - + |
| 10 | 5-15-1-23 | ++ | |
| 11 | 5-22-1-34 | ++ | |
| 12 | 5-17-2-27 | ++ | -- |
| 15 | 5-07-2-11 | ++ | - + |
| 16 | 5-05-1-07 | - + | -- |
| 17 | 5-02-1-03 | ++ | - + |
| 18 | | | |
| 19 | 2-20-1-31 | ++ | - + |

3. L'« engagement des élèves »

L'engagement des élèves constitue à l'évidence l'un des paramètres à prendre en compte pour cerner la pédagogie mise en œuvre au cours de la séance observée. Il ne saurait en effet y

avoir de pédagogie active ni de construction interactive des connaissances sans motivation des élèves, sans un engagement actif de leur part.

Comment mesurer cet engagement ? Il nous est apparu, dans un premier temps, qu'il pouvait être intéressant de distinguer parmi toutes les interventions des élèves celles qui expriment une volonté d'intervenir, soit qu'elles suivent une demande de parole de la part du maître, soit même qu'elles aient lieu sans une telle demande. Ces interventions peuvent être adressées à l'enseignant, à la classe, voire à un élève ou un groupe d'élèves – à l'exclusion cependant des apartés entre élèves qui n'ont pas un statut public et n'entrent par conséquent pas dans un processus de construction sociale. Elles s'opposent aux « réponses » qui dépendent, elles, d'un guidage assuré par l'enseignant et rendu visible par le fait que celui-ci désigne explicitement un élève qui n'a pas préalablement sollicité la parole. Les réponses, ainsi, ne disent rien de l'engagement des élèves, ni positivement ni négativement.

ACTI

Nous avons ainsi défini une variable ACTI qui exprime – parmi l'ensemble des interventions des élèves – la proportion d'*initiatives* (induites ou autonomes) par rapport aux réponses requises par l'enseignant :

$$\text{ACTI} = \frac{\text{Nombre d'initiatives élèves}}{\text{Nombre de réponses élèves}}$$

Nous avons ainsi estimé qu'une intervention constituait une réponse lorsqu'aucun signe visible ou sonore ne permet de dire que l'élève a d'une manière ou d'une autre voulu intervenir ; mais certains signes nous ont certainement échappé, d'autres ne sont tout simplement pas visibles sur les documents vidéos. La mesure nous paraît toutefois relativement fiable, solide, dans la mesure où nous disposons d'un nombre important d'occurrences pour chaque leçon observée. On remarquera en outre que les échanges élève – élève, relativement rares, sont comptabilisés comme initiatives puisqu'ils ne répondent pas à une requête de l'enseignant.

Voici donc les résultats de nos observations pour cette variable :

Tableau 1 : résultats pour la variable ACTI

| | Classe | Phase 1 | Phase 3 | Total |
|--|---------------|----------------|----------------|--------------|
| | | | | |

| | | | | |
|-----------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| 1 | 3 – 04 – 1 – 08 | $15 / 5 = 3$ | $24 / 20 = 1.2$ | $39 / 25 = 1.56$ |
| 2 | 3 – 02 – 2 – 04 | $20 / 23 = 0.870$ | $12 / 49 = 0.245$ | $32 / 72 = 0.444$ |
| 3 | 3 – 01 – 1 – 01 | $47 / 10 = 4.7$ | $32 / 36 = 0.889$ | $79 / 46 = 1.717$ |
| 4 | 3 – 11 – 1 – 15 | $23 / 7 = 3.3$ | $76 / 7 = 10.9$ | $99 / 14 = 7.1$ |
| 5 | 3 – 40 – 1 – 50 | $39 / 4 = 9.750$ | $66 / 15 = 4.40$ | $105 / 19 = 5.526$ |
| 6 | 3 – 10 – 1 – 204 | $35 / 10 = 3.50$ | $51 / 17 = 3$ | $86 / 27 = 3.185$ |
| 7 | 3 – 30 – 1 – 38 | $13 / 13 = 1$ | $52 / 111 = 0.468$ | $65 / 124 = 0.524$ |
| 8 | 3 – 29 – 1 – 37 | $32 / 7 = 4.57$ | $45 / 19 = 2.368$ | $77 / 26 = 2.96$ |
| 9 | 3 – 24 – 1 – 31 | $32 / 19 = 1.68$ | $78 / 33 = 2.36$ | $110 / 52 = 2.12$ |
| 10 | 5 – 15 – 1 – 23 | $15 / 5 = 3.000$ | $36 / 28 = 1.286$ | $51 / 33 = 1.55$ |
| 11 | 5 – 22 – 1 – 34 | $32 / 21 = 1.524$ | $73 / 8 = 9.125$ | $105 / 29 = 3.621$ |
| 12 | 5 – 17 – 2 – 27 | $18 / 5 = 3.600$ | $203 / 64 = 3.172$ | $221 / 69 = 3.203$ |
| 15 | 5 – 07 – 2 – 11 | $36 / 1 = 36$ | $91 / 42 = 2.166$ | $127 / 43 = 2.953$ |
| 16 | 5 – 02 – 1 – 03 | $20 / 21 = 0.952$ | $95 / 46 = 2.065$ | $115 / 87 = 1.322$ |
| 17 | 5 – 05 – 1 – 07 | $57 / 13 = 4.385$ | $51 / 34 = 1.5$ | $111 / 47 = 2.361$ |
| 18 | Espagne 1 | | | |
| 19 | 2 – 20 – 1 – 31 | $37 / 24 = 1.542$ | $136 / 63 = 2.159$ | $173 / 87 = 1.989$ |

Il ressort immédiatement de ces résultats qu'il y a d'importantes différences entre les classes.

Différents cas de figure apparaissent :

- Des classes dans lesquelles le taux est particulièrement élevé (classes 4, 5, 6, 11 et 12).
- Des classes qui ont un taux entre 2 et 3 : 8, 9, 15 et 17 ; il faudrait toutefois distinguer ici entre deux profils différents selon que le taux croît entre les phases 1 et 3 (cf. classe 9) et des classes pour lesquelles il recule, plus ou moins fortement (8 et 17 / 15).
- Des classes dans lesquelles le taux est plutôt bas ; on distinguera cependant, ici encore, les classes 1, 3 et 10, pour lesquelles ce taux diminue fortement entre les phases 1 et 3, et les classes 16 et 19 pour lesquelles, au contraire, il tend à augmenter.
- Des classes dans lesquelles le taux d'initiatives est bas, ou du moins plus bas que le taux de réponses (classes 2 et 7) ; on remarquera encore que, dans ces deux classes, le taux est bas dans les deux phases prises en considération.

Globalement, on observe que les classes dans lesquelles le taux est le plus faible sont également celles où le nombre absolu d'initiatives élèves est le plus bas – à l'exception cependant de la classe 10, dont le taux était un peu plus élevé mais que, pour cette raison nous classerions avec celles du dernier groupe.

« Discipline » et « Attention collective » : des indices complémentaires

Le taux d'initiatives élèves constitue ainsi notre indice privilégié pour cerner l' « engagement des élèves ». Il nous est cependant apparu qu'il serait judicieux de pondérer cette première mesure en tenant compte dans la mesure du possible – positivement ou négativement – d'autres indices, parfois plus diffus, qui nous semblent eux aussi participer de l'engagement des élèves : ainsi lorsque l'enseignant doit intervenir trop souvent pour des questions disciplinaires, ou lorsque – au-delà de l'engagement d'un ou de quelques élèves – les élèves semblent peu attentifs, font du bruit, etc. A l'inverse, notre grille d'observation nous permettait également de noter des moments durant lesquels l'attention collective de la classe s'avérait particulièrement forte, que plusieurs élèves (plus de cinq selon la systématique introduite par l'équipe grenobloise) sollicitent la parole en même temps ou qu'ils expriment avec saillance leur approbation ou leur opposition (cf. annexe 1 : grille d'observation commentée).

Il faut toutefois noter que l'application des critères relevant de cet engagement collectif n'a pas toujours été homogène, dépendant dans une mesure relativement forte de la qualité des documents audio et vidéo recueillis. C'est pour cette raison que nous ne prenons en compte cette composante que pour nuancer les résultats issus de notre premier critère. Le tableau ci-après résume les données recueillies relativement aux critères « discipline » et « attention collective » et fournit en synthèse le bilan que nous en tirons.

Tableau 2 : résultats pour les critères « Discipline » et « Attention collective »

| | Classe | Case 31 + | Case 31 - | Discipline | Synthèse |
|---|-----------------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1 | 3 – 04 – 1 – 04 | 1 | 0 | 2 | ras |
| 2 | 3 – 02 – 2 – 04 | 21 | 3 | 11 | + - |
| 3 | 3 – 01 – 1 – 01 | 14 | 5 | 19 | - |
| 4 | 3 – 11 – 1 – 15 | 2 | 0 | 1 | ras |
| 5 | 3 – 40 – 1 – 50 | 13 | 0 | 4 | ras |

| | | | | | |
|----|------------------|----|---|----|-----|
| 6 | 3 – 10 – 1 – 204 | 5 | 0 | 1 | ras |
| 7 | 3 – 30 – 1 – 38 | 11 | 3 | 1 | ras |
| 8 | 3 – 29 – 1 – 37 | 2 | 7 | 7 | - |
| 9 | 3 – 24 – 1 – 31 | 49 | 0 | 9 | + |
| 10 | 5 – 15 – 1 – 23 | 4 | 6 | 12 | - |
| 11 | 5 – 22 – 1 – 34 | 4 | 0 | 10 | (-) |
| 12 | 5 – 17 – 2 – 27 | 13 | 0 | 4 | ras |
| 15 | 5 – 07 – 2 – 11 | 36 | 0 | 1 | + |
| 16 | 5 – 02 – 1 – 03 | 0 | 0 | 2 | ras |
| 17 | 5 – 05 – 1 – 07 | 9 | 0 | 7 | ras |
| 18 | Espagne 1 | | | | |
| 19 | 2 – 20 – 1 – 31 | 36 | 0 | 10 | + |

Une mesure qualitative globale de l'engagement des élèves

Sur la base de ces deux ensembles d'observations, nous pouvons à présent tenter d'estimer – qualitativement – l'engagement des élèves dans les diverses classes qui ont fait l'objet de nos observations. Nous présenterons nos hypothèses à ce propos sous la forme d'un tableau contenant 4 colonnes : la première reprenant les conclusions de ACT1, la deuxième celles des critères discipline et attention collective, la troisième établissant des tendances qui constituent nos hypothèses, la quatrième permettant d'apporter quelques commentaires au tableau.

L'engagement des élèves : Tableau récapitulatif

| | Classes | ACT1 | DISC et ATTCOL L | SYNTHESE | Remarques |
|---|------------------|------|------------------------|----------|------------------------|
| 1 | 3 – 04 – 1 – 04 | - + | | - + | fortement décroissant |
| 2 | 3 – 02 – 2 – 04 | -- | + - | - + | |
| 3 | 3 – 01 – 1 – 01 | - + | - | -- | fortement décroissant |
| 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 | + - | - | - + | Engagement décroissant |

| | | | | | |
|-----------|------------------------|-----|-----|-----|---|
| 9 | 3 – 24 – 1 – 31 | + - | + | ++ | Engagement croissant |
| 10 | 5 – 15 – 1 – 23 | - + | - | -- | fortement décroissant + nombre absolu d'interv. élèves faible |
| 11 | 5 – 22 – 1 – 34 | ++ | (-) | + - | Engagement croissant |
| 12 | 5 – 17 – 2 – 27 | ++ | | ++ | |
| 15 | 5 – 07 – 2 – 11 | + - | + | ++ | fortement décroissant |
| 16 | 5 – 02 – 1 – 03 | - + | | - + | Plutôt croissant |
| 17 | 5 – 05 – 1 – 07 | + - | | + - | |
| 18 | Espagne 1 | | | | |
| 19 | 2 – 20 – 1 – 31 | - + | + | + - | Plutôt croissant |

Ce tableau qui résume les informations concernant l'engagement des élèves tout en les interprétant en termes d'hypothèses relatives aux apprentissages doit bien évidemment être lu avec prudence. D'une part, en effet, il s'insère dans une multitude d'observations du même type et doit donc être appréhendé en relation avec les autres paramètres pris en compte ; et à cet égard, on peut considérer que l'enseignement représente une sorte de résultante de contraintes multiples et souvent contradictoires : par exemple, on peut se demander si le fait de favoriser par trop l'engagement volontaire des élèves ne va pas à l'encontre d'une prise en compte de l'ensemble des élèves, faibles et forts, lents et rapides ; il sera par conséquent intéressant de confronter les résultats obtenus pour cette dimension de nos observations avec celles qu'on obtient pour des paramètres tels que « Diversité », « temps de parole », etc. D'autre part, il n'est pas toujours simple d'interpréter de telles données ; ainsi, il nous est totalement impossible de dire s'il est « plutôt bien », ou « plutôt pas bien » d'observer une forte croissance des initiatives d'élèves entre les phases de mise en situation et de mise en commun / synthèse : en effet, une telle tendance exprime-t-elle un engagement croissant des élèves au fur et à mesure de la découverte des connaissances qui constituent l'objectif de la séance ? Ou, au contraire, une évanescence progressive par rapport à ces objectifs ? D'ailleurs, à l'inverse, un recul peut tout à fait exprimer un resserrement de la guidance de l'enseignant à mesure qu'on s'approche des objectifs d'apprentissage, voire une volonté d'intégrer des élèves qui ne se seraient pas encore exprimés...

4. Les schèmes interactifs

Le nombre et la nature des feedbacks constitue selon nous un facteur fort de caractérisation du type de pédagogie mise en oeuvre dans la mesure où ceux-ci constituent à la fois le moment où l'enseignant octroie un certain statut aux dires des élèves et le moment où il va pouvoir orienter la suite de l'échange, par exemple dans une direction qui ne relève que de lui ou dans une direction qui découle de ce que les élèves viennent justement d'apporter dans la construction – plus ou moins – collective des connaissances (étayage). Nous distinguerons — lorsqu'il y a feedback, autrement dit validation, ratification du dire de l'élève (et non nécessairement du contenu de ce dire!) — d'une part selon la qualité des feedbacks, leur apport à la construction collective, et d'autre part selon qu'ils conduisent ou non à une exploitation ultérieure de l'initiative et/ou de la réaction de(s) élève(s). Ainsi, nous pensons disposer d'un outil fiable qui nous permet de distinguer les classes dans lesquelles l'enseignant peut remplir un rôle minimal d'évaluateur en donnant des feedbacks sans relance et sans apport de contenu des classes dans lesquelles, au contraire, il impose un jeu discursif plus complexe en faisant alterner, par exemple, questions contraignantes et feedbacks (désormais FB) de relance avec ou sans contenu.

Différents types d'information ont été pris en compte pour coder les FB: (1) la présence ou non d'un FB (SOCIO1), (2) le statut interactif des FB (SOCIO2), et (3) l'étayage à l'apport en contenu (SOCIO3).

(1) la présence de feedbacks (SOCIO1)

Il est intéressant de relever que tous les enseignants des classes observées donnent de nombreux feedbacks aux interventions de leurs élèves, entre 66 (classe 5) et 94% (classe 17). Cependant, cet indicateur ne s'avère pas suffisamment discriminant dans la caractérisation du type de pédagogie mis en œuvre qui nous préoccupe. C'est la raison pour laquelle il ne sera pas exploité de manière plus approfondie.

SOCIO 1: Nombre de FB / nombre de barres (en %)

| | Classe | Phase 1 | Phase 3 | Total |
|----------|------------------|--|--|--|
| | | <u>Nb de feedback</u> Nbe de barres | <u>Nb de feedback</u> Nbe de barres | <u>Nb de feedback</u> Nbe de barres |
| 1 | 3-04-1-08 | 19 / 22 x 100 = 86.4% | 36 / 46 x 100 = 78.3% | 55 / 68 x 100 = 80.9% |
| 2 | 3-02-2-04 | 32 / 40 x 100 = 80.00% | 42 / 55 x 100 = 76.4 % | 72 / 95 x 100 = 75.8 % |
| 3 | 3-01-1-01 | 35 / 57 x 100 = 61.4% | 61 / 74 x 100 = 82.4% | 96 / 131 x 100 = 73.3 % |

| | | | | |
|----|------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 4 | 3-11-1-15 | 24 / 30 x 100 = 80.00% | 72 / 82 x 100 = 87.8% | 96 / 112 x 100 = 85.7% |
| 5 | 3-40-1-50 | 22 / 44 x 100 = 55 % | 61 / 84 x 100 = 72.6 % | 85 / 128 x 100 = 66.4 % |
| 6 | 3-10-1-204 | 32 / 42 x 100 = 76.2% | 55 / 63 x 100 = 87.3% | 87 / 105 x 100 = 82.9% |
| 7 | 3-30-1-38 | 12 / 27 x 100 = 44.4% | 122 / 157 x 100 = 77.7% | 134 / 184 x 100 = 72.8% |
| 8 | 3-29-1-37 | 37 / 41 x 100 = 90.2 % | 57 / 67 x 100 = 85.2 % | 94 / 108 x 100 = 87.0 % |
| 9 | 3-24-1-31 | 41 / 48 x 100 = 85.4% | 79 / 101 x 100 = 78.2% | 120 / 149 x 100 = 80.5% |
| 10 | 5-15-1-23 | 28 / 38 x 100 = 73.7% | 106 / 134 x 100 = 79.1% | 134 / 172 x 100 = 77.9% |
| 11 | 5-22-1-34 | 63 / 75 x 100 = 84.0% | 74 / 85 x 100 = 87.1% | 137 / 160 x 100 = 85.6% |
| 12 | 5-17-2-27 | 34 / 39 x 100 = 87.2% | 118 / 124 x 100 = 96.0% | 153 / 163 x 100 = 93.4% |
| 15 | 5-07-2-11 | 24 / 30 x 100 = 80.0% | 162 / 211 x 100 = 76.7% | 186 / 241 x 100 = 77.2% |
| 16 | 5-05-1-07 | 35 / 46 x 100 = 76.1% | 47 / 66 x 100 = 71.2% | 82 / 112 x 100 = 73.2% |
| 17 | 5-02-1-03 | 20 / 21 x 100 = 95.2% | 60 / 64 x 100 = 93.8 % | 80 / 85 x 100 = 94.1% |
| 18 | | | | |
| 19 | 2-20-1-31 | 29 / 45 x 100 = 64.4 % | 132 / 142 x 100 = 93.0% | 161 / 187 x 100 = 86.1% |

(2) *le statut interactif des FB (SOCIO2)*

Nous considérons que deux figures distinctes de FB doivent être distinguées: l'une dans laquelle le FB vient valider une intervention d'élève mais sans expressément exploiter cette intervention d'élève; l'autre dans laquelle le FB valide l'intervention d'élève et exploite en plus le contenu de cette intervention dans la suite des échanges, relance à partir du contenu apporté par l'élève, impose un enchaînement qui lie nécessairement les interventions ultérieures à l'intervention qui fait l'objet du FB (on remarquera, pour ce deuxième cas de figure, que la partie "relance" du FB doit apparaître à nouveau comme initiative du maître dans la barre suivante). Nous sommes ici au coeur du mécanisme d'étayage qui permet à l'enseignant de soutenir l'élève dans sa construction de connaissances. La distinction entre ces deux cas nous semble par conséquent jouer un rôle important dans une perspective socioconstructiviste.

SOCIO 2: Nombre de FB avec relance / Nombre de FB

| | Classe | Phase 1 | Phase 3 | Total |
|---|-----------|--|--|--|
| | | <u>Nbe de fb avec relance</u> Nbe de fb | <u>Nbe de fb avec relance</u> Nbe de fb | <u>Nbe de fb avec relance</u> Nbe de fb |
| 1 | 3-04-1-08 | 4 / 19 x 100 = 21.2 % | 17 / 36 x 100 = 47.2 % | 21 / 55 x 100 = 38.2 % |
| 2 | 3-02-2-04 | 25 / 32 X 100 = 78.1 % | 29 / 42 X 100 = 69.0 % | 54 / 74 x 100 = 73.0 |
| 3 | 3-01-1-01 | 13 / 35 x 100 = 37.1 % | 19 / 61 x 100 = 31.1 % | 32 / 96 = 33.3 % |
| 4 | 3-11-1-15 | 9 / 24 x 100 = 37.5 % | 39 / 72 x 100 = 54.2 % | 48 / 96 x 100 = 50.0% |
| 5 | 3-40-1-50 | 14 / 24 X 100 = 58.3 % | 31 / 61 X 100 = 50.8 % | 45 / 85 X 100 = 52.9 % |

| | | | | |
|----|------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6 | 3-10-1-204 | 15 / 32 X 100 = 46.9 % | 24 / 55 X 100 = 43.6 % | 39 / 87 x 100 = 44.8 % |
| 7 | 3-30-1-38 | 9 / 12 X 100 = 75.0 % | 64 / 128 X 100 = 50.0 % | 73 / 140 x 100 = 52.1 % |
| 8 | 3-29-1-37 | 15 / 37 X 100 = 40.5 % | 22 / 67 X 100 = 32.8 % | 37 / 104 X 100 = 35.6 % |
| 9 | 3-24-1-31 | 22 / 48 X 100 = 45.8 % | 46 / 79 X 100 = 58.2 % | 68 / 127 x 100 = 53.5 % |
| 10 | 5-15-1-23 | 8 / 28 X 100 = 28.6 % | 39 / 105 X 100 = 37.1 % | 47 / 133 x 100 = 35.3 % |
| 11 | 5-22-1-34 | 26 / 63 X 100 = 41.3 % | 37 / 74 X 100 = 50.0 % | 63 / 137 X 100 = 46.0 % |
| 12 | 5-17-2-27 | 14 / 34 X 100 = 41.2 % | 63 / 118 X 100 = 53.4 % | 77 / 152 x 100 = 50.7 % |
| 15 | 5-07-2-11 | 12 / 24 X 100 = 50.0 % | 84 / 162 X 100 = 51.9 % | 84 / 162 x 100 = 51.8 % |
| 16 | 5-05-1-07 | 17 / 35 X 100 = 48.6 % | 18 / 47 X 100 = 38.3 % | 35 / 82 x 100 = 42.7 % |
| 17 | 5-02-1-03 | 8 / 20 X 100 = 40.0 % | 25 / 60 X 100 = 41.7 % | 33 / 80 x 100 = 41.3 % |
| 18 | | | | |
| 19 | 2-20-1-31 | 20 / 29 X 100 = 69.0 % | 116 / 132 X 100 = 87.9 % | 136 / 161 X 100 = 84.5 % |

Nous percevons cette mesure comme étant centrale dans la caractérisation du type de pédagogie pratiqué. Liée à la structure fondamentalement ternaire des échanges en classe, elle nous paraît en effet être à même de rendre compte de la dynamique interactive des leçons et de la manière dont se contruisent les connaissances. C'est en effet dans une large mesure au niveau du *feedback* que se joue la dynamique de la construction discursive des contenus, selon qu'il ne fait que reconnaître et entériner — éventuellement en l'enrichissant — l'apport antérieur sur lequel il porte ou qu'il constitue, en même temps, une *relance*, une invite à poursuivre et approfondir le travail interactif de construction. Nous avons par conséquent subdivisé la catégorie *feedback* en considérant que deux cas de figure doivent être distingués: l'un dans lequel le *feedback* de M valide une intervention d'élève, sans expressément l'exploiter; l'autre dans lequel il valide l'intervention de l'élève tout en exploitant son contenu pour relancer l'échange, en imposant un enchaînement qui lie nécessairement les interventions ultérieures à l'intervention qui fait l'objet du *feedback*. La distinction entre ces deux cas nous semble jouer un rôle particulièrement important dans l'établissement de schèmes interactifs différents:

- un premier où il n'y aurait peut-être tout simplement pas de feedbacks, mais une suite de questions-réponses: I-R, I-R-...;

- un deuxième où il y aurait certes des feedbacks, importants d'un point de vue relationnel et pour la validation du discours, mais tout de même une succession d'échanges reliés essentiellement par M: I-R-FB, I-R-FB...;
- un troisième où les feedbacks amèneraient un enchaînement ancré dans les réponses des élèves et non plus seulement dans les questions de M, etc.

Quatre groupes ont ainsi pu être constitués:

- < 45% de FB avec relance - -
- < 45% - 55% > de FB avec relance - +
- < 55% - 65% > de FB avec relance + -
- > 65 % de FB avec relance + +

Et voici ce qu'une telle répartition donne pour nos classes :

| | Classe | Pourcentage de FB avec relance |
|-----------|-------------------|--------------------------------|
| 1 | 3-04-1-08 | - - |
| 2 | 3-02-2-04 | + + |
| 3 | 3-01-1-01 | - - |
| 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 | - - |
| 9 | 3-24-1-31 | - + |
| 10 | 5-15-1-23 | - - |
| 11 | 5-22-1-34 | - + |
| 12 | 5-17-2-27 | - + |
| 15 | 5-07-2-11 | - + |
| 16 | 5-05-1-07 | - - |
| 17 | 5-02-1-03 | - - |
| 19 | 2-20-1-31 | + + |

Différents cas de figure apparaissent:

- Deux classes (2 et 19) dont le taux de feedback avec relance est particulièrement élevé (65% et plus).

- Sept classes (4, 5, 7, 9, 10, 11 et 15) qui ont un taux de feedback de relance s'échelonnant entre 45 et 55%.
- Des classes (1, 3, 6, 8, 10, 16, 17) dont le taux de feedback de relance est inférieur à 45%.

Que penser de ces résultats ? Comment les interpréter ? Le feedback de relance est à l'évidence un élément fort dans la caractérisation de la dynamique interactive des leçons observées et nous faisons l'hypothèse qu'il exprime un "fonctionnement pédagogique" significatif ayant des incidences sur les apprentissages. Il faut cependant rester prudent : on peut en effet penser que l'utilisation de feedback de relance peut être une stratégie d'étayage fort appropriée dans certaines classes – classe 2 par exemple – mais qu'elle peut aussi n'être qu'une relance « de façade », en quelque sorte, lorsque ce qui suit la relance n'apporte rien de neuf à la construction des savoirs... C'est la raison pour laquelle, il convient d'affiner notre analyse en nous intéressant plus particulièrement à l'apport au contenu suscité par les feedback de relance.

(3) *l'étayage et l'apport de contenu*

Dans notre volonté de saisir la construction des savoirs (-faire; -être), nous sommes amenés à nous concentrer sur les énoncés qui traitent du contenu (et non seulement de la relation), qui montrent le savoir en train de s'élaborer. Autrement dit, il s'agit ici de nous intéresser aux FB qui contribuent à cette construction ou plutôt à cette co-construction des savoirs. Nous distinguons par conséquent dans notre variable SOCIO3 selon que l'apport de l'élève – conséquent au feedback avec relance de l'enseignant — est nul, minimal, ou significatif en termes de contenu.

SOCIO 3

| | Classe | Phase 3 | Phase 3 | Phase 3 | Synthèse |
|---|-----------|---|--|---|----------|
| | | <u>Nbe de séq (fb ¾ + min)</u> Nbe de barres | <u>Nbe de séq (fb ¾ + sign)</u> Nbe de barres | <u>Nbe de séq (fb ¾+m/s)</u> Nbe de barres | |
| 1 | 3-04-1-08 | 5 / 46 x 100 = 10.9 % | 10 / 46 x 100 = 21.7% | 15 / 46 x 100 = 32.6% | RAS |
| 2 | 3-02-2-04 | 16 / 55 x 100 = 29.1 % | 15 / 55 x 100 = 27.3 % | 31 / 55 x 100 = 56.4 % | RAS |
| 3 | 3-01-1-01 | 3 / 74 x 100 = 4.1 % | 16 / 74 x 100 = 21.6 % | 19 / 74 x 100 = 25.7 % | RAS |

| | | | | | |
|----|------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|-----|
| 4 | 3-11-1-15 | 9 / 24 x 100 = 37.5 % | 39 / 72 x 100 = 54.2 % | 48 / 96 x 100 = 50.0% | |
| 5 | 3-40-1-50 | 8 / 84 x 100 = 9.5 % | 19 / 84 x 100 = 22.6 % | 27 / 84 x 100 = 32.1 % | RAS |
| 6 | 3-10-1-204 | 4 / 63 x 100 = 6.3 % | 21 / 63 x 100 = 33.3 % | 25 / 63 x 100 = 39.7 % | RAS |
| 7 | 3-30-1-38 | 10 / 157 x 100 = 6.3 % | 46 / 157 x 100 = 29.3 % | 56 / 157 x 100 = 35.7 % | + |
| 8 | 3-29-1-37 | 1 / 67 x 100 = 1.5 % | 21 / 67 x 100 = 31.3 % | 22 / 67 x 100 = 32.8 % | RAS |
| 9 | 3-24-1-31 | 29 / 101 x 100 = 28.7 % | 18 / 101 x 100 = 17.8 % | 47 / 101 x 100 = 46.6 % | - |
| 10 | 5-15-1-23 | 9 / 134 x 100 = 6.7 % | 23 / 134 x 100 = 17.2 % | 32 / 134 x 100 = 23.9 % | RAS |
| 11 | 5-22-1-34 | 21 / 85 x 100 = 24.7 % | 15 / 85 x 100 = 17.6 % | 36 / 85 x 100 = 42,3 % | - |
| 12 | 5-17-2-27 | 18 / 124 x 100 = 14.5 % | 43 / 124 x 100 = 34.7 % | 61 / 124 x 100 = 49.2 % | + |
| 15 | 5-07-2-11 | 34 / 211 x 100 = 16.1 % | 44 / 211 x 100 = 20.9 % | 78 / 211 x 100 = 37.0 % | + |
| 16 | 5-05-1-07 | 5 / 66 x 100 = 7.6 % | 9 / 66 x 100 = 13.6% | 14 / 66 x 100 = 21.2 % | - |
| 17 | 5-02-1-03 | 9 / 64 x 100 = 14.1 % | 12 / 64 x 100 = 18.7 % | 21 / 64 x 100 = 32.8 % | RAS |
| 19 | 2-20-1-31 | 14 / 142 x 100 = 9,9 % | 102 / 142 x 100 = 71.8 % | 116 / 142 x 100 = 81.2 % | + |

Il convient dans un premier temps de traiter cette mesure qualitativement de manière à mettre en évidence le nombre d'apports significatifs au contenu consécutifs à un feedback de relance de M réalisé au cours de la leçon observée. En d'autres termes, il s'agit ainsi de déterminer dans quelle mesure les relances de l'enseignant sont de nature à activer des apports de contenu de la part des élèves, en quelque sorte d'en évaluer la portée en terme d'étayage.

Cette mesure fonctionne ainsi comme un « bonus » pour les enseignants qui, grâce au feedback de relance, parviennent à susciter de leurs élèves des apports au contenu nombreux et significatifs. Elle vient ainsi nuancer dans certains cas les indications fournies par le seul statut interactif des feedbacks donnés.

Voici les tendances qui ressortent de cette analyse des schèmes interactifs mis en oeuvre dans les différentes classes :

| | Classe | Pourcentage de FB avec relance | « Bonus » lié à la nature des FB | Indice ajusté |
|---|-----------|--------------------------------|----------------------------------|---------------|
| 1 | 3-04-1-08 | -- | RAS | -- |
| 2 | 3-02-2-04 | ++ | RAS | ++ |
| 3 | 3-01-1-01 | -- | RAS | -- |

| | | | | |
|----|------------|-----|-----|-----|
| 4 | 3-11-1-15 | - + | RAS | - + |
| 5 | 3-40-1-50 | - + | RAS | - + |
| 6 | 3-10-1-204 | - - | RAS | - - |
| 7 | 3-30-1-38 | - + | + | ++ |
| 8 | 3-29-1-37 | - - | RAS | - - |
| 9 | 3-24-1-31 | - + | - | - - |
| 10 | 5-15-1-23 | - - | RAS | - - |
| 11 | 5-22-1-34 | - + | - | - - |
| 12 | 5-17-2-27 | - + | + | ++ |
| 15 | 5-07-2-11 | - + | + | ++ |
| 16 | 5-05-1-07 | - - | - | - - |
| 17 | 5-02-1-03 | - - | RAS | - - |
| 19 | 2-20-1-31 | ++ | + | ++ |

Cette analyse s'avère discriminante et dessine différentes tendances:

- Cinq classes (2, 7, 12, 15, 19) présentent des profils interactifs forts (+ +) : l'enseignant construit en prenant appui sur les propos des élèves tout en proposant un étayage qui permet aux élèves d'amener du contenu de manière significative.
- Deux classes (4 et 5) présentent des profils interactifs moins affirmés (- +) en raison d'un pourcentage de feedback de relance moins important.
- Neuf classes présentent des profils interactifs plus faibles (- -). Une analyse plus fine permet de lier ces résultats, d'une part, à un faible taux de feedbacks de relance (1, 3, 6, 8, 10, 17) et, d'autre part, à un pourcentage de feedback induisant un apport au contenu des élèves négligeable (9 et 11). La classe 16 présente à la fois un faible taux de feedback de relance et peu de feedback induisant un apport au contenu de la part des élèves.

Nos résultats mettent ainsi en évidence des différences de nature importante dans l'étayage pratiqué par le maître. Il est vraisemblable, toutefois, que l'étayage peut se révéler plus ou moins indispensable selon les classes, selon l'autonomie des élèves. Dans ce sens, les résultats obtenus par les élèves aux tests finaux nous permettront peut-être d'esquisser des réponses aux très nombreuses questions que soulèvent ces différentes observations.

5. Les contenus d'une leçon et leur construction

Dans la perspective socioconstructiviste qui est la nôtre, il est fondamental d'observer comment, interactivement, sont construits les objets de connaissance dans le cours du

processus d'enseignement / apprentissage. Il s'agit par conséquent d'examiner dans quelle mesure les élèves participent réellement à la mise en place des « briques » qui vont constituer le contenu de la séance, à la construction des connaissances, ou s'ils ne sont, finalement, que les réceptacles de contenus apportés par l'enseignant.

Dès l'élaboration de notre grille d'observation, nous avons par conséquent cherché à définir des indices qui nous permettraient d'estimer l'apport respectif de M et des élèves. Pour ce faire, nous avons systématiquement distingué, pour chaque prise de parole de M et Es, trois niveaux d'apport au contenu de la leçon :

- Des prises de parole qui n'apportent rien à l'élaboration des contenus et qui servent essentiellement à la gestion pédagogique de la classe (distribution des tours de parole, placement des élèves, etc.) ; ces prises de parole ne sont pas prises en compte dans notre grille.
- Des prises de parole dont l'apport est faible, minimal : questions génériques, confirmations, etc. Celles-ci sont codées dans la catégorie « apport minimal ».
- Des prises de parole qui soutiennent un apport de contenu nouveau par rapport à la construction collective des savoirs (-faire / être) (codage « apport au contenu »).

Pour l'analyse, il s'agit donc de se demander, à chaque prise de parole, s'il y a un élément nouveau qui est introduit dans le processus de construction. La réponse à cette question est parfois délicate, voire partiellement arbitraire, mais la marge d'imprécision est largement compensée par le nombre élevé d'occurrences. Il est donc possible de voir ainsi apparaître — à quelques approximations près — des tendances dans les modalités de construction discursive des contenus de savoirs: qu'apportent les élèves? qu'apporte le maitre?...

CONT1

Ainsi, pour mesurer l'apport respectif de E et M dans la construction interactive des contenus, nous avons simplement calculé le taux d'apports E par rapport aux apports M :

$$\text{CONT1} \quad \frac{\text{Nombre d'apports significatifs des élèves}}{\text{-----}}$$

Nombre d'apports significatifs de l'enseignant

Voici les résultats obtenus pour les classes de notre échantillon, au cours de la première séance de l'activité « 1, 2, 3... 4000 langues » :

Tableau 1 : Apport respectif de E et M à l'élaboration des contenus

| | Classe | Phase 1 | Phase 3 | Total |
|-----------|-------------------------|---|---|---|
| | | Nb d'apports sign. El Nb d'apports signif. M | Nb d'apports sign. El Nb d'apports signif. M | Nb d'apports sign. El Nb d'apports signif. M |
| 1 | 3 – 04 – 2 – 08 | 13 / 5 = 2.6 | 29 / 19 = 1.5 | 42 / 24 = 1.8 |
| 2 | 3 – 02 – 2 – 04 | 23 / 5 = 4.6 | 30 / 13 = 2.3 | 53 / 18 = 2.94 |
| 3 | 3 – 01 – 1 – 01 | 17 / 4 = 4.25 | 55 / 38 = 1.45 | 72 / 42 = 1.71 |
| 4 | 3 – 11 – 1 – 15 | 27 / 5 = 5.4 | 81 / 12 = 6.75 | 108 / 17 = 6.35 |
| 5 | 3 – 40 – 1 – 50 | 37 / 5 = 7.4 | 66 / 4 = 16.5 | 103 / 9 = 11.4 |
| 6 | 3 – 10 – 1 – 204 | 30 / 5 = 6 | 63 / 18 = 3.5 | 93 / 23 = 4.04 |
| 7 | 3 – 30 – 1 – 38 | 21 / 2 = 10.5 | 137 / 38 = 3.60 | 158 / 40 = 3.95 |
| 8 | 3 – 29 – 1 – 37 | 31 / 9 = 3.44 | 63 / 18 = 3.5 | 94 / 27 = 3.48 |
| 9 | 3 – 24 – 1 – 31 | 20 / 16 = 1.25 | 42 / 28 = 1.5 | 62 / 44 = 1.4 |
| 10 | 5 – 15 – 1 – 23 | 32 / 7 = 4.57 | 112 / 40 = 2.8 | 144 / 47 = 3.06 |
| 11 | 5 – 22 – 1 – 34 | 52 / 10 = 5.2 | 49 / 11 = 4.45 | 101 / 21 = 4.81 |
| 12 | 5 – 17 – 2 – 27 | 34 / 13 = 2.61 | 63 / 12 = 5.25 | 97 / 25 = 3.88 |
| 15 | 5 – 07 – 2 – 11 | 21 / 4 = 5.3 | 194 / 54 = 3.6 | 215 / 58 = 3.7 |
| 16 | 5 – 05 – 1 – 07 | 38 / 1 = 38 | 49 / 10 = 4.9 | 97 / 11 = 8.8 |
| 17 | 5 – 02 – 1 – 03 | 15 / 0 = max. | 40 / 6 = 6.67 | 55 / 6 = 9.17 |
| 18 | Espagne 1 | | | |
| 19 | 2 – 20 – 1 – 31 | 29 / 5 = 5.8 | 55 / 4 = 13.75 | 84 / 9 = 9.33 |

Là encore, comme on le voit, les différences entre les classes sont importantes. Cependant, il n'est pas facile d'interpréter les résultats : qu'est-ce qu'on peu / doit attendre comme apport de la part des élèves ? de l'enseignant – qui a entre autre la charge, tout de même, d'assurer une certaine « institutionalisation » des connaissances ?... Nous avons finalement opté pour une partition qui manifeste une discrimination maximale, en nous appuyant prioritairement sur le taux total mais en le pondérant selon deux indices supplémentaires : l'évolution du taux entre les phases 1 et 3, en estimant qu'une chute trop massive représentait un facteur négatif, et le nombre absolu des apports élèves, estimant qu'un nombre particulièrement élevé d'apports pouvait compenser un taux plutôt faible, et réciproquement.

Le tableau qui résulte de cette analyse, fondé sur une partition à quatre degrés (< 2 : indice - - ; 2 – 4 : indice - ; 4 à 9 : + ; > 9 : indice + +), se présente de la manière suivante :

| | Classe | Indice de base | Pondération | Indice ajusté |
|----|------------------|----------------|--|---------------|
| 1 | 3 – 04 – 2 – 08 | - - | | - - |
| 2 | 3 – 02 – 2 – 04 | - | | - |
| 3 | 3 – 01 – 1 – 01 | - - | | - - |
| 4 | 3 – 11 – 1 – 15 | + | | + |
| 5 | 3 – 40 – 1 – 50 | ++ | Orientation croissante | ++ |
| 6 | 3 – 10 – 1 – 204 | + | | + |
| 7 | 3 – 30 – 1 – 38 | - | Nombre absolu très élevé | + |
| 8 | 3 – 29 – 1 – 37 | - | | - |
| 9 | 3 – 24 – 1 – 31 | - - | | - - |
| 10 | 5 – 15 – 1 – 23 | - | Nombre absolu très élevé | + |
| 11 | 5 – 22 – 1 – 34 | + | | + |
| 12 | 5 – 17 – 2 – 27 | - | Orientation croissante | - (?) |
| 15 | 5 – 07 – 2 – 11 | - | Nombre absolu très élevé | + |
| 16 | 5 – 05 – 1 – 07 | + | | + |
| 17 | 5 – 02 – 1 – 03 | ++ | Orientation décroissante + Nombre absolu plutôt bas | + |
| 18 | Espagne 1 | | | |
| 19 | 2 – 20 – 1 – 31 | ++ | Orientation croissante | ++ |

Ces données nous apportent une vision intéressante de l'apport respectif de M et Els dans la construction interactive des connaissances qui, dans notre perspective, est au centre de notre hypothèse 9. Cependant, si ces chiffres nous indiquent, par exemple, que les élèves de la classe 5 contribuent par un apport particulièrement significatif à cette co-construction, ils ne nous disent rien de la nature, voire de la validité, des contenus apportés ! En effet, pour cette première analyse, nous avons considéré que même une donnée erronée pouvait constituer un apport significatif si elle représente un tel apport pour celui qui l'apporte au moment où il l'apporte.

Cont2 : Quantité et qualité des contenus

Il nous est par conséquent apparu nécessaire – indépendamment de leur élaboration interactive – de prendre en compte la quantité et la qualité des contenus apportés au cours de la séance. Pour cerner cette dimension dans le cadre d'une démarche didactique centrée sur des objectifs d'apprentissage explicites, nous avons effectué une analyse *a priori* et des objectifs assignés à la séance et des contenus abordés dans la notice méthodologique de l'enseignant. Nous avons

hiérarchisé et pondéré les différentes unités obtenues, estimé l'importance de leur présence / absence, défini des seuils de présence (totale / partielle), etc. Enfin, à cela nous avons bien entendu ajouté quelques cases vides afin d'y placer des unités de contenu non prévues mais qui participent de la démarche proposée. La grille d'analyse qui en résulte figure en annexe, ainsi que les résultats détaillés pour chacune des classes.

Le tableau ci-dessous résume ces données, en les plaçant à côté des données du tableau 1 de manière à ce que nous puissions confronter les deux types d'information et estimer leur corrélation.

| | Classes | Apport au contenu Indice ajusté | Qualité et quantité des contenus Total et total pondéré | Commentaires | Dimension Contenu Indice final |
|----|------------------|------------------------------------|--|------------------|-----------------------------------|
| 1 | 3 – 04 – 2 – 08 | -- | 27 | Séance inachevée | |
| 2 | 3 – 02 – 2 – 04 | - | - 4 -- | | -- |
| 3 | 3 – 01 – 1 – 01 | -- | - 9 -- | | -- |
| 4 | 3 – 11 – 1 – 15 | + | 43 + | | ++ |
| 5 | 3 – 40 – 1 – 50 | ++ | 18 / | Séance inachevée | |
| 6 | 3 – 10 – 1 – 204 | + | 46 + | | ++ |
| 7 | 3 – 30 – 1 – 38 | + | 43 + | | ++ |
| 8 | 3 – 29 – 1 – 37 | - | 33 - | | -- |
| 9 | 3 – 24 – 1 – 31 | -- | 53 + | | - + |
| 10 | 5 – 15 – 1 – 23 | + | 53 + | | ++ |
| 11 | 5 – 22 – 1 – 34 | + | 35 / - | Séance inachevée | + - |
| 12 | 5 – 17 – 2 – 27 | - (?) | 84 ++ | | - + |
| 15 | 5 – 07 – 2 – 11 | + | 40 + | | ++ |
| 16 | 5 – 05 – 1 – 07 | + | 25 - | | + - |
| 17 | 5 – 02 – 1 – 03 | + | 32 / | Séance inachevée | |
| 18 | Espagne 1 | | | | |
| 19 | 2 – 20 – 1 – 31 | ++ | | | |

Comment lire l'ensemble de ces informations ? La classe 2 présente une classe où tant la quantité que la qualité des contenus lors de la séance sont très pauvres ; de plus il s'avère que les rares contenus présents ne sont pas apportés dans une proportion forte par les élèves. A l'inverse, la classe 12 nous montre une classe où la richesse des contenus est très grande ; cependant, là encore, c'est – proportionnellement – surtout M qui les apporte dans le cours de la séance. Dans les classes 6, 7, 10 et 15, enfin, on observe que des contenus relativement riches sont apportés dans une proportion importante par les élèves. L'idéal serait bien sûr une classe dans laquelle les contenus sont très riches et apportés dans une proportion significativement haute par les élèves. En l'absence d'un tel cas de figure, que faut-il

privilégier ? La qualité/quantité des contenus ou le fait qu'ils soient apportés par les élèves ? Il nous semble difficile de privilégier l'une ou l'autre position car s'il ne semble guère favorable pour l'apprentissage que l'enseignant apporte tous les contenus, il ne semble guère positif non plus de valoriser systématiquement l'apport des élèves si celui-ci est trop pauvre... Nous avons par conséquent décidé de conserver les deux dimensions, puisqu'elles fournissent, chacune, une information pertinente pour les relations à établir avec les données quantitatives de la recherche.

6. La guidance

Nous entendons par "guidance" les stratégies mises en place par l'enseignant pour conduire les interventions des élèves telles que le nombre d'initiatives contraignantes; la présence de moments d'explicitation / négociation / planification des finalités; la présence d'interventions portant sur la procédure et la présence de synthèses. Nous les percevons comme des critères discriminants dans la caractérisation du type de pédagogie mis en œuvre.

Il s'agira donc, dans un premier temps, de prendre en compte les modalités d'intervention du maître selon que:

- l'intervention contraint fortement les réponses / initiatives induites des élèves (par exemple: question fermée, énoncé inachevé, etc.)
- l'intervention est non contraignante

La distinction proposée n'est pas toujours aisée à définir. Cependant, il faut se demander si l'intervention du maître appelle une réaction totalement prévisible des élèves - que celle-ci apporte ou non du contenu pour les élèves - ou si elle laisse une marge d'indétermination. La fiabilité de cette mesure nous semble donc bonne dans la mesure où elle s'appuie sur un nombre important d'interventions de l'enseignant.

Voici les résultats obtenus pour les classes de notre échantillon :

- **GUID 1:**

| | Classes | Phase 1 | Phase 3 | Total | Synthèse |
|--|----------------|---|---|---|-----------------|
| | | <u>Nbe initiatives M</u> <u>contr.</u> | <u>Nbe initiatives M</u> <u>contr.</u> | <u>Nbe initiatives M</u> <u>contr.</u> | |

| | | Nbe initiatives M non contr. | Nbe initiatives M non contr. | Nbe initiatives M non contr. | |
|-----------|-------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----|
| 1 | 3-04-1-08 | 7 / 2 x 100 = 350.0% | 10 / 18 x 100 = 55.6% | 17 / 20 x 100 = 85.0 % | + - |
| 2 | 3-02-2-04 | 24 / 9 x 100 = 266.7 % | 23 / 22 x 100 = 104.5 % | 45 / 31 x 100 = 145.2 % | - + |
| 3 | 3-01-1-01 | 19 / 9 x 100 = 211.1 % | 9 / 27 x 100 = 33.3 % | 28 / 36 x 100 = 77.8 % | + - |
| 4 | 3-11-1-15 | 9 / 7 x 100 = 128.6 % | 44 / 17 x 100 = 258.8 % | 53 / 24 x 100 = 220.8 % | -- |
| 5 | 3-40-1-50 | 4 / 12 x 100 = 33.3 % | 7 / 30 x 100 = 23.3 % | 11 / 42 x 100 = 26.2 % | ++ |
| 6 | 3-10-1-204 | 10 / 17 x 100 = 58.8 % | 20 / 17 x 100 = 117.6 % | 30 / 34 x 100 = 88.2 % | + - |
| 7 | 3-30-1-38 | 9 / 5 x 100 = 180 % | 77 / 28 x 100 = 275 % | 86 / 33 x 100 = 260.6 % | -- |
| 8 | 3-29-1-37 | 10 / 13 x 100 = 76.9 % | 26 / 16 x 100 = 162.5 % | 36 / 29 x 100 = 124.1 % | + - |
| 9 | 3-24-1-31 | 17 / 15 x 100 = 113.3% | 45 / 23 x 100 = 195.7% | 62 / 38 X 100 = 163.2 % | - + |
| 10 | 5-15-1-23 | 7 / 9 x 100 = 77.8% | 27 / 28 x 100 = 96.4% | 34 / 37 x 100 = 91.9 % | + - |
| 11 | 5-22-1-34 | 31 / 16 x 100 = 193.75% | 19 / 37 x 100 = 51.4 % | 50 / 53 x 100 = 94.3 % | + - |
| 12 | 5-17-2-27 | 13 / 14 x 100 = 92.9% | 56 / 46 x 100 = 121.7% | 69 / 60 x 100 = 115% | + - |
| 15 | 5-07-2-11 | 5 / 10 x 100 = 50.0% | 69 / 57 x 100 = 121.0% | 96 / 90 x 100 = 110.4% | + - |
| 16 | 5-05-1-07 | 13 / 9 x 100 = 145.0% | 11 / 25 x 100 = 44.0% | 24 / 34 x 100 = 70.6% | ++ |
| 17 | 5-02-1-03 | 7 / 4 x 100 = 174.0% | 23 / 14 x 100 = 164.2% | 30 / 18 x 100 = 166.7% | - + |
| 19 | 2-20-1-31 | 24 / 0 x 100 = max. | 95 / 5 x 100 = 190.0 % | 109 / 5 x 100 = 128.0 % | - + |

Il ressort de ces résultats des différences considérables entre les classes:

- Deux classes (4 et 7) ont un taux d'initiatives contraignantes particulièrement élevé qui atteint plus de 175%. Cela signifie que le maître produit deux fois plus d'initiatives contraignantes que non contraignantes. Dans ces deux cas, la guidance est particulièrement serrée et se renforce en outre nettement lors de la deuxième phase prise en compte par le codage.
- Dans six classes (2, 8, 9, 15, 17 et 19), l'enseignant produit entre 100 et 175% d'initiatives contraignantes.

- Dans six classes (1, 3, 6, 10, 11, 12), l'enseignant produit entre 75 et 100% d'initiatives contraignantes.
- Enfin, dans deux classes (5 et 16), l'enseignant produit un minimum d'initiatives contraignantes avec un taux bien inférieur à 75%. Dans ces deux cas, la guidance est très peu marquée et tend à se relâcher encore au cours de la phase 3.

Il est intéressant de remarquer qu'une forte guidance tendra à se resserrer au cours de la deuxième phase (classes 4 et 7) alors qu'une guidance moins serrée se relâchera (classes 5 et 16). Il faut encore relever pour la classe 11, une baisse de la guidance lors de la phase 3 qui l'a fait s'apparenter aux classes 5 et 16. Afin de faciliter la lecture de ces résultats, une case présentant la synthèse de ces différentes tendances a été placée dans le tableau supra.

GUID 2: présence de moments d'explicitation / négociation / planification des finalités

Dans un deuxième temps, il nous a semblé important de mettre en évidence le système d'attente mis en place par l'enseignant au niveau du déroulement global de la leçon. Or force a été de constater qu'aucun des enseignants n'a explicité / négocié / planifié les finalités à quelque moment de la séance que ce soit. Peut-on penser que l'aspect devinette de la phase 1 les a retenus? Seule une enseignante (12) esquisse un lien entre les deux phases: "D'accord alors pourquoi ce petit message et bien parce que maintenant vous allez recevoir un petit matériel et il va falloir ben voir ce que vous pouvez faire avec je vous donne aucune consigne je vous laisse ce petit matériel vous allez essayez de voir comment vous pouvez arranger ça et surtout arriver à expliquer (...) arrivez à expliquer comment vous avez fait"

GUID 3: présence d'interventions de l'enseignant portant sur la procédure

La présence d'interventions portant sur la procédure est également un élément déterminant dans le type de pédagogie mis en œuvre et qui permet d'attirer l'attention des élèves plus sur la tâche que sur les résultats. Or, il s'avère que cette dimension ne se mesure pas tant au nombre d'interventions de l'enseignant portant sur la procédure qu'à un climat de classe. Elle est donc de nature qualitative et résulte d'une impression générale, telle que l'installe l'enseignante 4 au début de la phase de synthèse qui suit la phase de mise en situation: "ben vous êtes des

champions de vrais détectives vous avez trouvé un métier pour plus tard / maintenant j'aimerais savoir car ça n'est pas tout d'avoir trouvé d'abord on va traduire vous avez tous réussi à traduire mais le plus important est de savoir comment vous avez trouvé". L'important est donc de placer les enfants dans une situation de retour sur leur travail, afin de développer leurs capacités métalangagières d'analyse. Les enfants sont ainsi encouragés à expliciter leur propre cheminement, quel qu'il soit: " dites-moi un peu eh Philippe on n'essaie pas de changer on dit pourquoi on a fait l'essentiel c'est de s'expliquer après tout y a pas de loi euh / pourquoi vous l'avez mis ensemble qu'est-ce qui vous l'a fait mettre ensemble / Valentin dis-nous".

Voici les résultats pour les classes de l'échantillon

| | Classe | Procédure | Synthèse |
|----|------------|-----------|----------|
| 1 | 3-04-1-08 | OUI | + |
| 2 | 3-02-2-04 | OUI | + |
| 3 | 3-01-1-01 | NON | - |
| 4 | 3-11-1-15 | OUI | + |
| 5 | 3-40-1-50 | OUI | + |
| 6 | 3-10-1-204 | OUI | + |
| 7 | 3-30-1-38 | NON | - |
| 8 | 3-29-1-37 | NON | - |
| 9 | 3-24-1-31 | OUI | + |
| 10 | 5-15-1-23 | OUI NON | + - |
| 11 | 5-22-1-34 | NON | - |
| 12 | 5-17-2-27 | OUI | + |
| 15 | 5-07-2-11 | OUI | + |
| 16 | 5-05-1-07 | NON | - |
| 17 | 5-02-1-03 | OUI | + |
| 19 | 2-20-1-31 | | |

GUID 4: présence de synthèse(s)

Le quatrième critère est lié à la présence significative de synthèse(s). Elles peuvent être intermédiaires ou finales et reprendre ou non des éléments apportés durant la séance par les élèves. Nous postulons que cet élément joue une importance considérable dans la caractérisation de la pédagogie mise en œuvre. En effet, la synthèse permet d'institutionnaliser les savoirs qui circulent, elle permet, même sous une forme très locale et limitée, de donner plus de sens, de contextualisation à ce qui a été abordé. En ce sens, elle devrait permettre à chaque élève de partager une partie – au moins - des savoirs qui ont circulé durant la leçon, celle que l'enseignant estime essentielle.

| | Classe | Synthèse | Indice |
|--|--------|----------|--------|
|--|--------|----------|--------|

| | | | |
|----|------------|-----|---|
| 1 | 3-04-1-08 | OUI | + |
| 2 | 3-02-2-04 | OUI | + |
| 3 | 3-01-1-01 | OUI | + |
| 4 | 3-11-1-15 | NON | - |
| 5 | 3-40-1-50 | NON | - |
| 6 | 3-10-1-204 | OUI | + |
| 7 | 3-30-1-38 | OUI | + |
| 8 | 3-29-1-37 | NON | - |
| 9 | 3-24-1-31 | OUI | + |
| 10 | 5-15-1-23 | OUI | + |
| 11 | 5-22-1-34 | NON | - |
| 12 | 5-17-2-27 | NON | - |
| 15 | 5-07-2-11 | NON | - |
| 16 | 5-05-1-07 | NON | - |
| 17 | 5-02-1-03 | NON | - |
| 18 | | | |
| 19 | 2-20-1-31 | | |

Il est frappant de constater que seuls quatre enseignants (1, 2, 3 et 6) effectuent une véritable synthèse à la fin de la leçon. Cela pose de véritables questions quand on connaît toute l'importance des synthèses en terme d'acquisition de savoirs. Remarquons à ce propos que les enseignants des classes 7, 11 et 17 prévoient de continuer leur leçon. Il n'est donc pas impossible qu'ils effectuent une synthèse au début de la leçon suivante (ainsi que le dit, d'ailleurs, 17). Quant aux enseignants 9 et 10, ils ont effectué une synthèse intermédiaire. Faut-il penser de ces résultats que ce moment d'institutionnalisation des acquis n'intervient pas forcément en fin de leçon ?

Synthèse des données concernant la guidance par l'enseignant

Voici un tableau qui offre une vue synthétique de ces différentes mesures:

| | Classe | Contrainte | Procédure | Synthèse |
|----|------------|------------|-----------|----------|
| 1 | 3-04-1-08 | + - | + | + |
| 2 | 3-02-2-04 | - + | + | + |
| 3 | 3-01-1-01 | + - | - | + |
| 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 | + - | - | - |
| 9 | 3-24-1-31 | - + | + | + |
| 10 | 5-15-1-23 | + - | + - | + |

| | | | | |
|-----------|------------------|-----|---|---|
| 11 | 5-22-1-34 | + - | - | - |
| 12 | 5-17-2-27 | + - | + | - |
| 15 | 5-07-2-11 | + - | + | - |
| 16 | 5-05-1-07 | ++ | - | - |
| 17 | 5-02-1-03 | - + | + | - |
| 18 | | | | |
| 19 | 2-20-1-31 | - + | | |

La lecture de ce tableau suscite de nombreuses questions. En effet, nous tendons intuitivement à valoriser les classes pour lesquelles la charge de construction du contenu est dévolue aux élèves, c'est-à-dire les classes dans lesquelles l'enseignant produit une majorité d'initiatives non contraignantes. Or, il est évident que dans ce cas l'absence de synthèse est particulièrement préjudiciable aux élèves. A l'inverse, l'absence de synthèse pourrait être moins regrettable quand la guidance interactive est forte, quand l'enseignant a une ligne plus marquée. Il nous semble malgré tout possible d'interpréter ces résultats en termes de bonus et malus que nous ajoutons au premier score.

| | Classe | Contrainte | Procédure | Synthèse | Total |
|-----------|-------------------|-------------------|------------------|-----------------|--------------|
| 1 | 3-04-1-08 | + - | + | + | ++ |
| 2 | 3-02-2-04 | - + | + | + | ++ |
| 3 | 3-01-1-01 | + - | - | + | + - |
| 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 | + - | - | - | -- |
| 9 | 3-24-1-31 | - + | + | + | ++ |
| 10 | 5-15-1-23 | + - | RAS | + | ++ |
| 11 | 5-22-1-34 | + - | - | - | -- |
| 12 | 5-17-2-27 | + - | + | - | + - |
| 15 | 5-07-2-11 | + - | + | - | + - |
| 16 | 5-05-1-07 | ++ | - | - | - + |
| 17 | 5-02-1-03 | - + | + | - | - + |
| 19 | 2-20-1-31 | - + | | | |

7. L' « ouverture » dans les démarches EVLANG

L'ouverture à la diversité des langues et aux élèves qui les parlent est une dimension attitudinale importante qui sous-tend les approches pédagogiques développées sous le nom

d'éveil aux langues dans lequel se situe le projet de recherche Evlang. En ce sens, cette ouverture n'est pas tant à mettre en lien avec le type de pédagogie mis en œuvre par les enseignants qu'avec leur appropriation de la démarche et des objectifs Evlang. Cependant, d'un autre sens, elle participe d'une pédagogie nouvelle que les démarches EVLANG devraient contribuer à faire pénétrer dans les écoles, en fondant les apprentissages – quels qu'ils soient – sur la pluralité, sur la diversité – à l'encontre donc de la pensée unique et de la normalisation... Nous postulons donc que ces traces d'appropriation et d'innovation apparaissent de manière privilégiée dans la prise en compte:

- de langues ou faits linguistiques autres que ceux prévus dans le support
- des apports des élèves (expériences personnelles, expériences extrascolaires, etc.)

Afin de nuancer nos observations nous avons distingué les cas où les mises en relation des élèves avec d'autres langues, d'autres expériences linguistiques trouvaient un ancrage concret dans le vécu des élèves des cas où les élèves ne faisaient que les évoquer. Les codes suivants ont donc été utilisés:

- + : mise en relation avec d'autres langues, d'autres faits linguistiques
- 0 : évocation d'autres langues, d'autres faits linguistiques

Cette distinction n'est certes pas toujours facile à établir mais il a paru nécessaire de distinguer des vraies mises en relation avec des langues connues des élèves – dans la classe 16, l'enseignante demande aux élèves allophones de compter dans leur langue – du simple listing de langues connues.

Pour l'enseignant, une distinction a été établie entre les cas où l'enseignant favorise l'ouverture sur d'autres langues, d'autres expériences personnelles et ceux où il l'accepte mais n'en tient pas compte. Cette distinction nous a paru suffisamment discriminante dans la mesure où aucun cas de refus ne s'est présenté, la non prise en compte étant à nos yeux déjà un indice négatif.

Les codes suivants ont ainsi été utilisés:

- + : M favorise
- 0 : M ne tient pas compte

Voici les résultats obtenus pour les classes de notre échantillon réunies en un tableau synoptique:

OUV 1:

| | Classe | Ouv 1: Autres langues | | Ouv 2: Apports personnels | |
|----|------------|-----------------------|--------|---------------------------|--------|
| | | Maitre | Elèves | Maitre | Elèves |
| 1 | 3-04-1-08 | - | + | - | + |
| 2 | 3-02-2-04 | - | - | - | - |
| 3 | 3-01-1-01 | - | + | - | - |
| 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 | + | - | + | + |
| 9 | 3-24-1-31 | + | - | + | + |
| 10 | 5-15-1-23 | + | + | + | + |
| 11 | 5-22-1-34 | - | - | + | + |
| 12 | 5-17-2-27 | + | + | + | + |
| 15 | 5-07-2-11 | + | - | + | + |
| 16 | 5-05-1-07 | + | + | + | + |
| 17 | 5-02-1-03 | - | + | + | + |
| 19 | 2-20-1-31 | | | | |

Que peut-on dire de ce tableau? A la première lecture, il semble que la première leçon de "1, 2, 3... 4000 langues" s'est déroulée dans un climat général d'ouverture et d'écoute aux apports personnels et extrascolaires des élèves dans la grande majorité des classes de notre échantillon à l'exception des classes 2, 3 et 4 comme en témoigne l'indicateur Ouv 2. Nous traiterons Ouv 2 comme un malus pour ces trois classes. Il n'en reste pas moins que l'ouverture à la diversité linguistique se révèle être un indicateur discriminant. Raison pour laquelle nous établirons nos observations à partir de Ouv 1 – prise en compte de langues ou faits linguistique autres que ceux prévus dans le support.

Nous en proposons la lecture suivante:

- ++ : M favorise les apports spontanés significatifs des élèves

Dans 4 classes (6, 10, 12, 16), l'enseignant favorise la présence de langues autres que celles du support. Cette dimension est remarquable dans la classe 16 dans laquelle l'enseignante demande à ses élèves – espagnol, bosniaque, arabe – de compter dans leur langue. Dans la classe 10 également, l'enseignante demande à un élève hongrois de compter jusqu'à trois.

- +- : M favorise les apports spontanés - superficiels - des élèves

Dans 3 classes (7, 8, 9) l'enseignant tend à favoriser la mise en relation avec d'autres langues qui se limite toutefois à un listing de langues et reste très ancré dans la comparaison avec le français, l'italien, l'espagnol (classe 8).

- - + : M n'exploite pas les apports – significatifs ou superficiels - des élèves

Dans la classe 3, les éventuels apports élèves ne sont pas pris en compte par l'enseignante.

Dans la classe 1, l'enseignante maintient un climat qui reste monolingue.

- - - : dimension absente la leçon

Enfin, dans les classes 2, 4, 5, 11 et 15, la mise en relation avec d'autres langues ou d'autres faits linguistiques est absente tant du côté des élèves que de l'enseignant.

Voici les tendances principales qui se dégagent de ces observations:

| | Classe | OUV 1: Autres langues | OUV 2: Apports personnels | Synthèse |
|-----------|-------------------|-----------------------|---------------------------|----------|
| 1 | 3-04-1-08 | - + | RAS | - + |
| 2 | 3-02-2-04 | - - | - | - - |
| 3 | 3-01-1-01 | - + | - | - - |
| 4 | 3-11-1-15 | - - | - | - - |
| 5 | 3-40-1-50 | - - | RAS | - - |
| 6 | 3-10-1-204 | + + | RAS | + + |
| 7 | 3-30-1-38 | + - | RAS | + - |
| 8 | 3-29-1-37 | + - | RAS | + - |
| 9 | 3-24-1-31 | + - | RAS | + - |
| 10 | 5-15-1-23 | + + | RAS | ++ |
| 11 | 5-22-1-34 | - - | RAS | - - |
| 12 | 5-17-2-27 | + + | RAS | + |
| 15 | 5-07-2-11 | - - | RAS | - - |
| 16 | 5-05-1-07 | + + | RAS | ++ |
| 17 | 5-02-1-03 | - + | RAS | ++ |
| 19 | 2-20-1-31 | | | |

A l'évidence l'ouverture constitue une dimension constitutive des leçons pratiquées dans les différentes classes – à l'exception des classes 2, 3 et 4. Cependant, toutes les classes n'ont pas la même ouverture à des langues et faits linguistiques autres que ceux du support. Comment interpréter ces différences? Peut-être que toutes les classes ne bénéficient pas de la même diversité au niveau des élèves? Peut-être que certains enseignants rechignent à s'écarter du support en adoptant une posture plutôt scolaire? Autant de questions qui sont ouvertes.

8. L'intégration scolaire

| | Classe | Autres ressources | | Liens disciplinaires | | Liens entre les supports | |
|----|------------|-------------------|--------|----------------------|--------|--------------------------|--------|
| | | Maitre | Elèves | Maitre | Elèves | Maitre | Elèves |
| 1 | 3-04-1-08 | NON | NON | NON | NON | OUI | - |
| 2 | 3-02-2-04 | NON | NON | NON | NON | NON | NON |
| 3 | 3-01-1-01 | NON | OUI | NON | NON | NON | NON |
| 4 | 3-11-1-15 | NON | NON | NON | NON | OUI | OUI |
| 5 | 3-40-1-50 | OUI | OUI | OUI | - | OUI | - |
| 6 | 3-10-1-204 | NON | NON | NON | NON | NON | NON |
| 7 | 3-30-1-38 | NON | NON | OUI | OUI | NON | NON |
| 8 | 3-29-1-37 | NON | OUI | NON | NON | OUI | OUI |
| 9 | 3-24-1-31 | NON | NON | OUI | - | NON | NON |
| 10 | 5-15-1-23 | NON | NON | NON | NON | NON | NON |
| 11 | 5-22-1-34 | NON | NON | NON | NON | NON | NON |
| 12 | 5-17-2-27 | OUI | - | NON | NON | NON | NON |
| 15 | 5-07-2-11 | NON | NON | NON | NON | OUI | OUI |
| 16 | 5-05-1-07 | OUI | - | NON | NON | NON | NON |
| 17 | 5-02-1-03 | OUI | OUI | NON | NON | NON | NON |
| 19 | 2-20-1-31 | | | | | | |

Il ressort de ce tableau de manière générale que l'ancrage scolaire de l'activité observée est relativement faible dans la plupart des classes observées – à l'exception de la classe 5. Quatre groupes de classes peuvent ainsi être établis:

- La classe 5 montre un ancrage scolaire fort dans la mesure où il y a à la fois utilisation de ressources, liens disciplinaires et liens entre les supports.
- Dans les classes 1, 4, 7, 8, 15 et 17, l'intégration scolaire marque tantôt par l'utilisation d'autres ressources, tantôt par l'établissement de liens disciplinaires, tantôt par l'établissement de liens entre les supports à l'initiative des élèves et reprise par l'enseignant ce qui témoigne d'une bonne appropriation de la démarche et des objectifs Evlang dans le cadre scolaire.
- Dans les classes 3, 9, 12 et 16, les liens avec le monde scolaire sont souvent soit imposés par l'enseignant soit au contraire pas exploités par ce dernier ce qui montre que l'appropriation n'est pas encore achevée.
- Enfin, dans les classes 2, 3, 10 et 11, nous ne relevons aucune marque d'intégration scolaire.

Nous obtenons les résultats suivants pour notre échantillon de classes:

| | Classe | SCOL |
|-----------|-------------------|-------------|
| 1 | 3-04-1-08 | + - |
| 2 | 3-02-2-04 | - - |
| 3 | 3-01-1-01 | - + |
| 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 | + - |
| 9 | 3-24-1-31 | - + |
| 10 | 5-15-1-23 | - - |
| 11 | 5-22-1-34 | - - |
| 12 | 5-17-2-27 | - + |
| 15 | 5-07-2-11 | + - |
| 16 | 5-05-1-07 | - + |
| 17 | 5-02-1-03 | + - |
| 19 | 2-20-1-31 | |
| | | |

Synthèse récapitulative et hypothèses interprétatives

Récapitulation du profil de chacune des classes selon les indicateurs choisis. Le tableau qui en résulte fonde les hypothèses qui pourraient alors être confrontées aux résultats obtenus par ces classes.

| | Classe | DIV | QUANT | ACT | SOCIO | CONT1 | CONT2 | GUID | OUV | SCOL |
|----|------------|-----|-------|-----|-------|-------|-------|------|-----|------|
| 1 | 3-04-1-08 | +- | | - + | -- | -- | 27 | +- | - + | +- |
| 2 | 3-02-2-04 | - + | -- | - + | ++ | -- | | ++ | -- | -- |
| 3 | 3-01-1-01 | - + | -- | -- | -- | -- | | +- | -- | - + |
| 4 | 3-11-1-15 | + - | -- | ++ | - + | + | + | -- | -- | +- |
| 5 | 3-40-1-50 | + - | ++ | ++ | - + | ++ | 18 | ++ | -- | ++ |
| 6 | 3-10-1-204 | ++ | - + | ++ | -- | + | + | ++ | ++ | -- |
| 7 | 3-30-1-38 | ++ | ++ | -- | ++ | + | + | -- | +- | +- |
| 8 | 3-29-1-37 | - + | - + | - + | -- | - | - | -- | +- | +- |
| 9 | 3-24-1-31 | ++ | - + | ++ | -- | -- | + | ++ | +- | - + |
| 10 | 5-15-1-23 | ++ | | -- | -- | + | + | ++ | ++ | -- |
| 11 | 5-22-1-34 | ++ | | +- | -- | + | 35 | -- | -- | -- |
| 12 | 5-17-2-27 | ++ | -- | ++ | ++ | - (?) | ++ | +- | ++ | - + |
| 15 | 5-07-2-11 | ++ | - + | ++ | ++ | + | + | +- | -- | +- |
| 16 | 5-05-1-07 | - + | -- | +- | -- | + | - | - + | ++ | - + |
| 17 | 5-02-1-03 | ++ | - + | - + | -- | + | 32 | - + | ++ | +- |
| 18 | | | | | | | | | | |
| 19 | 2-20-1-31 | ++ | - + | +- | ++ | ++ | | | | |

Ce tableau récapitulatif, manié avec beaucoup de prudence, permet de fonder – en liaison avec l’hypothèse 9 et, subsidiairement, les hypothèses 11 et 12 – des hypothèses interprétatives quant aux résultats, ou plutôt quant aux progrès, qu’on va observer dans les classes prises en compte dans notre étude qualitative. Les démarches didactiques mises en oeuvre dans le projet EVLANG postulent en effet que le développement des attitudes, des aptitudes et des savoirs souhaités dépend bien sûr des « contenus » (contenu étant entendu ici comme des énoncés déclaratifs portant sur des faits de langues, sur des procédures d’analyse des langues, sur des attitudes envers les langues, etc.) qui sont élaborés dans le cours des activités, mais aussi de la manière dont ces contenus sont élaborés dans le cours des leçons. Prenons l'exemple, de manière caricaturale, à un extrême, d'une pédagogie totalement « frontale » dans laquelle des contenus, même riches, seraient apportés uniquement par l’enseignant, les élèves n’intervenant qu’en petit nombre et brièvement (donc une configuration caractérisée par CONT1 -, QUANT -, DIV – (et, subsidiairement, CONT2+, ACT+ et GUID+)) et à l’autre d’une démarche pédagogique et didactique qui correspondrait totalement aux principes que nous avons tenté d’inscrire dans les activités – à savoir une démarche socioconstructiviste qui consiste à faire construire les contenus par les élèves, en étayant leur parcours et en donnant largement la parole à un nombre important d’élèves (pas nécessairement « volontaires » !), donc une configuration qui aurait l’allure suivante : SOCIO+, CONT1+, QUANT+, DIV+ et, subsidiairement, GUID+ avec un important « bonus » si, en plus, CONT2 est riche (ce qui ne découle évidemment pas naturellement du fait que les élèves participent fortement à la construction !). On peut penser qu’on trouvera surtout des cas intermédiaires dans la mesure où, comme nous l’avons souligné à diverses reprises, l’enseignant est le plus souvent confronté lors de son enseignement à des contraintes multiples, complexes et parfois contradictoires, du type : comment faire participer tous les élèves en prenant tout de même le temps de leur faire approfondir leurs interventions, par exemple par des FB 3 ou 4 ? Comment faire intervenir tous les élèves, reconnaître (si ce n’est valoriser) leurs interventions tout en parvenant tout de même à construire des contenus riches ?... Et c’est bien ce qu’on observe : aucune classe n’entre simplement dans un profil aussi caricaturalement décrit, pour les raisons évoquées d’une part, en raison vraisemblablement du contexte d’enseignement d’autre part (nombre d’élèves, niveau initial des élèves, etc.). Ainsi, la classe 9 par exemple, qui se caractérise par un apport proportionnellement bas de contenu par les élèves (CONT1-), montre à l’inverse un indice DIV très élevé – et on peut penser d’ailleurs que c’est justement parce

que beaucoup d'élèves interviennent que le contenu de chaque intervention n'est peut-être pas très important... De même, la classe 2 dont l'indice pour SOCIO est haut se caractérise pourtant par un temps de parole des élèves qui reste bas (*cf.* QUANT) et, surtout, un faible apport de leur part à l'élaboration des contenus (*cf.* CONT1)...

Qu'est-ce que notre tableau permet de dire, finalement, de *général* sur la manière dont se déroulent les leçons dans nos classes ? Prenons quelques exemples.

Une classe où tout se passe facilement...

La classe 5 se caractérise par le fait que c'est la seule pour laquelle les indices CONT1 et SCOL sont clairement positifs ; on y remarque aussi des indices élevés pour QUANT, ACT et GUID, moins en revanche pour DIV (beaucoup de classes ont un indice supérieur) et, surtout, pour SOCIO et OUV (on peut penser que CONT2 sera clairement positif également, mais comme la leçon est explicitement non terminée, il est difficile de décider !). Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'une classe dans laquelle une part importante des élèves sont intéressés, impliqués, tout en ayant une plutôt grande capacité de formulation, ce qui permet à l'enseignant de laisser parler, longuement, les élèves qui en expriment le souhait, sans les contraindre (*cf.* GUID+), au détriment parfois de ceux qui restent plus timides, plus discrets ou moins intéressés ; en outre, la richesse immédiate des contenus apportés par les élèves intervenant ne nécessite pas en retour un étayage important de l'enseignant qui se contente plutôt de « guider » la construction par des mises en relation avec d'autres disciplines ou savoirs (SCOL+) et par des orientations vers les procédures mises en oeuvre par les élèves (*cf.* GUID).

Cette classe offre ainsi une pédagogie fortement *active*, dans laquelle – vraisemblablement en lien avec le contexte socioculturel – l'enseignant peut laisser une large initiative aux élèves. Il est toutefois frappant d'observer que cette classe ne laisse pas une grande place à la dimension « ouverture » de EVLANG...

Deux classes qui accordent une grande importance à l' « ouverture » aux langues, moins aux démarches didactiques pour y arriver...

Les classes 16 et 17 se caractérisent par le fait qu'elles ont un indice très élevé pour ce qui concerne l'ouverture aux langues et aux expériences des élèves. Dès lors, l'apport des élèves à

la construction des contenus est plutôt positif également ; en revanche, le « vrai » travail de construction, d'approfondissement de la matière apportée par l'élève, n'est pas poussé bien loin : il n'y a guère de relance à partir des interventions des élèves, et ceux-ci ne parlent finalement pas énormément... Il est intéressant d'observer par ailleurs deux stratégies différentes choisies par chacun de ces enseignants : alors que 16 privilégie l'engagement des élèves (ACT+) sur la diversité des interventions (DIV-), 17 semble au contraire privilégier la diversité sur l'engagement !

Nous faisons donc l'hypothèse que les enseignants de ces classes perçoivent avant tout EVLANG comme une manière d'élargir et d'ouvrir l'horizon des élèves. On peut penser que cela devrait se répercuter dans l'évolution des attitudes des élèves.

De quoi découle la richesse des contenus ?

La classe 12, pour sa part, se démarque des autres par la valeur très élevée de son indice CONT2. Il est intéressant dès lors de s'interroger sur les autres « ingrédients » qui semblent contribuer à cette construction. Or, ce qui frappe immédiatement, c'est qu'il s'agit d'une classe où l'apport des élèves à cette construction est plutôt faible de même que leur temps de parole... Tout semble se passer comme si l'enseignante de cette classe privilégiait la richesse des contenus, l'ouverture, etc., mais peut-être au détriment de l'apport des élèves... Pourtant, les choses sont plus compliquées puisqu'on observe aussi que cette enseignante parvient à concilier engagement et diversité et que, dans un enseignement modérément guidé, elle relance volontiers ses élèves (*cf.* SOCIO)...

Des élèves en difficulté

La classe 2, à l'inverse de la 5, montre une classe dans laquelle les élèves rencontrent d'importantes difficultés dans leurs apprentissages. Tout se passe comme si l'enseignant, tout en laissant une certaine marge d'action aux élèves (ACT et DIV ne sont pas les indices les plus bas...), les guidait de manière relativement importante (SOCIO et GUID) mais sans réellement parvenir à l'élaboration de contenus... Là encore, le contexte – en particulier les difficultés que les élèves peuvent avoir pour formuler – semble jouer un rôle non négligeable.

Ainsi, ces brèves illustrations montrent, une fois encore, à quel point il est difficile d'établir des profils nets, à quel point aussi le contexte semble jouer un rôle dans la manière de

conduire l'enseignement. Comment dès lors établir, sur la base de nos hypothèses initiales H9, voire H11 et H12, des pistes pour interroger les données issues de l'évaluation quantitative des progrès réalisés par les élèves des différentes classes ?

Une première manière de procéder consisterait simplement à additionner les indices afin d'obtenir une sorte de classement des classes. En attribuant une valeur de 1 au signe « + » et une valeur de -1 au signe -, et en orientant les classes qui se trouvent à cheval sur deux groupes selon qu'elles obtiennent plus de +- ou plus de -+, nous obtiendrions les groupes suivants :

1. score égal ou plus élevé que 4 : classes 5, 6 (plus de +-), 12, 15 (plus de +-) et 19 *
2. score entre 0 et 4 : classes 7, 9, 10* (car plus de +- que de -+) et 17
3. score entre -4 et 0 : classes 4 (plus de +-), 11* et 16
4. score plus bas que -4 : classes 2 (plus de -+), 3, 8 (plus de -+)

Mais ce classement présente à l'évidence certains inconvénients importants, et tout d'abord le fait qu'il mélange des choses qui – comme nous l'avons souligné à diverses reprises – ne vont pas nécessairement ensemble et signifient vraisemblablement des choses très différentes ! Il faut en fait considérer qu'il ne s'agit là que d'une hypothèse assez grossière, mais qui permet de valoriser l'idée selon laquelle « il faut un peu de tout pour un enseignement efficace »...

Dans un deuxième temps, étant donné ces inconvénients, nous avons tenté d'esquisser une interprétation davantage fondée sur les principes pédagogiques et didactiques que nous avons voulu placer au centre des démarches EVLANG – autrement dit une interprétation qui valorise avant tout les indices qui suggèrent un enseignement « actif » voire « socioconstructiviste ». Il nous a fallu pour cela, par hypothèse, choisir une entrée qui nous permette une lecture de nos données. Nous avons décidé de privilégier CONT1, à savoir l'apport des élèves à la construction des contenus, pour autant cependant que la nature des contenus, en tant que telle, ne soit pas trop pauvre (autrement dit que CONT2 ne soit pas trop bas). A partir de cela nous avons établi deux niveaux :

1. Un premier qu'on peut caractériser comme une « pédagogie active » (cf. H9) dans laquelle les élèves interviennent, soit en nombre significativement important (DIV) soit de manière significativement engagée (ACT) soit en occupant un temps de parole proportionnellement

« acceptable » (QUANT +-); nous considérons que deux au moins de ces trois critères doivent être atteints.

Voici donc les contraintes que nous assignons à ce premier niveau :

- CONT 1 : +- (et CONT2 n'est pas inférieur à +-)
- DIV++ et/ou ACT++ et/ou QUANT+-

2. Un second niveau, qui nous paraît exprimer une démarche plus constructiviste, atteint lorsqu'en supplément au premier niveau un travail significativement important est effectué sur les interventions des élèves, autrement dit lorsque SOCIO est élevé :

- SOCIO : ++

Voici donc, résultant de ces hypothèses, une première répartition de nos classes :

- Groupe 1 : classes atteignant le second niveau de critères : 7 et 15
- Groupe 2 : classes atteignant le premier niveau de critères : 5 et 6
- Groupe 3 : classes n'atteignant pas les critères : 2, 3, 4, 8, 9, 16 et 17.

NB : diverses classes n'ont pu être classées car il manque des informations.

NB2 : les classes 12 et 19 posent problème car elles n'atteignent certes pas les critères du premier niveau mais se révèlent en revanche très positives quant au critère SOCIO qui est caractéristique du second niveau.

Dans un troisième temps, il peut être intéressant de mettre en évidence certaines caractéristiques de certaines classes qui pourraient, à titre d'hypothèse, être mises en relation avec certaines données des tests. Nous pensons ici, en tout premier lieu, aux classes qui, à l'évidence, accordent une importance particulière à la dimension « Ouverture » si importante dans l'éveil aux langues. On peut penser en effet que cette orientation spécifique pourrait se répercuter de manière particulière sur les **attitudes** des élèves. Nous nous intéresserons par conséquent à savoir si les élèves des classes 6, 10, 12, 16 et 17 se distinguent à ce propos. A l'inverse, les classes 2, 3, 4, 5, 11 et 15 semblent se distinguer négativement ici, mais il s'agit toutefois de rester particulièrement prudent puisque cette dimension n'était codée que si elle apparaît². Nous pourrions également mettre en évidence l'attention marquée qui est octroyée

² Autrement dit, alors que toute classe est « obligée » d'octroyer un temps de parole X aux élèves, par exemple, il est possible, simplement, que la leçon n'ait pas entraîné une prise en considération d'autres langues ou

dans la classe 5 à l'intégration scolaire des contenus abordés dans les activités EVLANG : il n'est pas déraisonnable de penser que cela devrait contribuer à une meilleure intégration des acquis, voire à une amélioration des performances en L1.

Dans un dernier temps, en mêlant les deux approches, nous pourrions voir s'esquisser une hiérarchie qui aurait la forme suivante (les signes indiqués entre parenthèses reprennent les remarques apportées ci-dessus à propos des dimensions OUV et SCOL):

1. classe 15 (-)
2. classes 5 (- / +), 6 (+) et 7
3. classes 12 (+) et 19*
4. classes 9, 10 (+)* et 17 (+)
5. classes 4 (-) et 16 (+)
6. classes 2 (-), 3 (-) et 8

Mais nous ne savons plus du tout, ici, si de tels croisements font encore sens...

Avant de conclure, nous aimerions souligner encore un point. Alors que, initialement, nos observations devaient permettre d'apporter des informations à l'appui ou contre les hypothèses 9, 11 et 12, il s'est avéré au fur et à mesure que notre outil a été précisé et affiné qu'il était difficile d'isoler ainsi les hypothèses 11 et 12, à moins de considérer que tout ce qui relève de H9 relève de ce fait de H11 et H12 : en effet, que serait « l'appropriation d'une démarche et d'objectifs » si elle ne prenait pas simultanément en compte et des contenus, et des attitudes et des savoir-faire (didactiques), autrement dit si elle n'intégrait pas justement l'ensemble des dimensions que nous avons cherché à mettre en évidence à travers nos observations ?...

C'est pourquoi notre outil d'observation s'est progressivement avéré avant tout comme un excellent moyen pour à la fois mieux comprendre pouvait se dérouler un enseignement EVLANG, quels étaient les écueils à éviter, les obstacles à surmonter, etc. Ce faisant, les informations à disposition nous semblent constituer une source très riche tant du point de vue de l'amélioration des démarches didactiques à proposer dans les activités, du point de vue des contenus des activités et, enfin, du point de vue de la formation des enseignants.

d'expériences proposées aux élèves. L'interprétation positive, lorsque la dimension est présente, ne pose en revanche pas problème.

D'autres pistes pourraient peut-être encore être dégagées de nos données. Mais nous nous arrêterons ici, conscients qu'il ne s'agit là que de premières pistes interprétatives tirées de nos observations – très – prospectives du déroulement de leçons EVLANG dans des classes...

Bibliographie

ALTET M. et al. (1996). « Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Deuxième phase (octobre 1995) ». *Les dossiers d'éducation et formations*, 70.

CANDELIER, M. (1998). « L'éveil aux langues à l'école primaire - le programme européen Evlang ». In: Billiez, J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*, pp. 299-308. Grenoble: CDL-Lidilem.

CANDELIER, M. [Ed.] (1997). *L'éveil aux langues dans l'enseignement primaire*. Projet européen de recherche dans le cadre de SOCRATÈS/LINGUA.