

Classe 5-15-1-23
1,2,3...4000 langues: première séance

1	0 X									
				1				2		
2	2 X									
				3				4		
3										Ref 2
				5						
4										Ref 2
				6				7		
5										Ref 2
				8				9		
6										Ref 3
				10				11		
7										
				12				13		
8										Ref 2
				14				15a		
9	15b X									Ref 15b
				16				17		M corrige la lecture de El

10	<table border="1"> <tr> <td>17</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	17								<table border="1"> <tr> <td>18</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	18						<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										
17																											
18																											
11	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>									<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>							<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										Ref 18
12	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>									<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>							<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										Ref 15b
13	<table border="1"> <tr> <td>25</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	25				X				<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>							<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										Ref 25
25																											
X																											
14	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>									<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>							<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										Ref 25
15	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>									<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>							<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										Ref 25
16	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>									<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>							<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										Ref 30
17	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>									<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>							<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										
18	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>34</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		34			X				<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>							<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										Ref 34
	34																										
X																											

29	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>									<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										Ref 55 (+54)
		56		57a																					

30	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>									<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										

31	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>									<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										

32	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>									<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										

33	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>									<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										

34	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>									<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										

35	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>									<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										

36	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>									<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										

37	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>									<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										

Classe 5-15-1-23

1,2,3...4000 langues : première séance

A propos de H9**1. Mesure de la diversité des interventions**

- **DIV 1:** Nombre d'élèves intervenant :

< 25%	<25%-50%>	<50%-75%>	> 75%
-1	0	1	2

Selon la transcription, 15 élèves différents au moins sont intervenus (sur 20).

- **DIV 2:** Temps de parole des élèves

Temps total

Phase 1	Phase 3	Totaux de la séance

Mesure pas effectuée.

2. Mesure de l'engagement des élèves

- **ACT 1:** Nombre d'initiatives élèves $\frac{127}{43} = 2.95$

Nombre de réponses élèves 43

Phase 1: $36 / 1 = 36.00$ Phase 3: $91 / 42 = 2.17$

- **ACT 2:** Bonus de 2 points si la case 31 est significativement cochée.

case 31: 4 fois + et 6 fois – (12 dis)

3. La construction des savoirs

a) L'apport au contenu

- **SOCIO 2**

	Phase 1	Phase 3	Total séance
<u>Nombre d'apports significatifs au contenu (2) des élèves</u>	32 / 7	112 /	144 / 47
Nombre d'apports significatifs (2) de l'enseignant(e)	= 457.1%	40 = 280%	= 306.4%

b) Les schèmes interactifs

- **SOCIO 4**: présence de feedback

	Phase 1	Phase 3	Total séance
<u>nombre de feedback</u>	28 / 38	106 /	134 /
nombre de barres	x 100 = 73.7%	134 x 100 =	172 x 100 =
		79.1%	77.9%

- **SOCIO 4'**

Nombre de FB avec relance = $47 / 75 = 62.7 \%$

Nombre total de FB

- **SOCIO 5**: nature des feedback

	Phase 1	Phase 3	Total séance
<u>Nombre de FB avec relance</u> =	8 / 20	39 / 66	47 / 86
Nombre de FB sans relance	= 40.0%	= 59.1%	= 54.6%

- **SOCIO 1:**

	Phase 1	Phase 3	Total séance
<u>Nombre de séquences (FB3/4 + réponse ou initiative él. avec apport minimal)</u> Nombre de barres – (échanges él./él. de plus de 3 TP)	2 / 38 = 5,3%	9 / 134 = 6.7%	11 / 172 = 6.4%
<u>Nombre de séquences (FB3/4 + réponse ou initiative él. avec apport significatif)</u> Nombre de barres – (échanges él./él. de plus de 3 TP)	6 / 38 = 15.4%	23 / 134 = 17.2%	29 / 172 = 16.9%
Total séquence a) et b)	8 / 38 = 21.0%	32 / 134 = 23.9%	40 / 172 = 23.3%

4. La guidance

- **GUID 1:**

	Phase 1	Phase 3	Total séance
<u>nombre d'initiatives de M contraignantes</u>	7/9x100	27/28x	34/37x1
nombre d'initiatives de M non contraignantes	= 77.8%	100 = 96.4 %	00 = 91.9%

EnsApp2 (Y a-t-il de manière significative des moments d'explicitation / négociation / planification des objectifs ou finalités?)

NON

EnsApp 6:

	Phase 1	Phase 3	Total séance
<u>Nombre d'interventions de l'enseignant portant sur la procédure</u>	57b	164	
Nombre total d'interventions de l'enseignant			

Phase 1: 57b durant le travail de groupe, M dit (à un groupe au moins) de s'occuper du pourquoi.

Phase I: en explicitant les indices on dit le comment; phase III: 164 on parle du "pourquoi".

EnsApp 7: Y a-t-il de manière significative une ou des synthèse(s) (intermédiaire ou finale) reprenant ou non des éléments apportés durant la séance par les élèves?

NON

- 113 M voilà alors ça serait le groupe des verts le groupe des bleus et le groupe des roses . d'accord alors allez à votre place pour l'instant
- 155 M des chiffres qui se ressemblent d'accord on a regardé les ressemblances mais peut-être pas les différences Ricardo tu peux retrouver à ta place
- 166 M voilà vous avez reconnu par rapport aux premières lettres vous vous êtes dit si il y a la première lettre la même c'est que ça va ensemble... d'accord vous avez d'autres choses à nous dire?
- 167 M voilà alors j'aimerais bien que tout le monde les classe pour les groupes qui n'avaient pas classé leurs fleurs... mettez-les dans les couleurs classez-les la même chose pour l'instant... voilà mettez-les devant vous pour que vous les ayez bien étalées... voilà ça y EST ... Ricardo Stephano mettez vos cartes devant vous pour que vous les voyiez bien ... alors vous m'avez dit plein de choses intéressantes... si on regarde tous les numéros un ... tous les chiffres un ... les chiffres un dans les cartes... on va juste reprendre rapidement... les chiffres un dans toutes les cartes vous m'avez dit que dans les cartes vertes hein on va les appeler comme ça... le polonais le tchèque et le croate... tous les chiffres un... qu'est-ce qu'on pourrait dire pour tous ces chiffres un?

5. L'"intégration scolaire"

EnsApp 4 (l'enseignant(e) incite-t-il les élèves à utiliser des dictionnaires (monolingues ou bilingues), ou d'autres ressources telles que planisphère, atlas, internet...?)

NON

EnsApp 5 (l'enseignant(e) développe-t-il ou exploite-t-il des liens disciplinaires au cours de la séance?)

NON

6. L'"ouverture"

EnsApp 8 (Si le cas se présente, M accepte/ favorise/ refuse de manière significative la prise en compte de langues ou faits linguistiques autres que ceux prévus dans le support)

Favorise

En 43, M interpelle les élèves italophones de la classe.

EnsApp 9 (Si le cas se présente, M accepte/ favorise/ refuse de manière significative les apports des élèves (expériences personnelles, expériences extrascolaires, etc.))

FAVORISE

273: recours à un élève hongrois

272El(D) : le hongrois

273Ens : oui, le hongrois ! (en s'adressant à l'élève hongrois)... est-ce que tu serais d'accord de mettre le hongrois dans les slaves ... en fait je ne sais pas si ça va dans les langues slaves le hongrois... je ne suis pas sûre du tout... Comment on dit en hongrois ? Ben tiens dis-nous en hongrois comment on dit un deux trois quatre cinq..

274El hongr(D) : tu voudrais que je parle en hongrois ?

275Ens : oui, tu sais dire... alors vas-y dis-nous ! Juste pour voir où on le mettrais plutôt. Alors vas-y !

276(l'élève a l'air d'être intimidé)

277Ens : alors « un »...(pour l'encourager)

278Elhongr : (il compte : et, harom, njedj, o...XXX) (grand silence et attention dans la classe)

279Ens : alors ?

280Els : pas du tout ! pas du tout !

281Ricard(SD) : avec l'allemand plutôt ! les rouges

282Ens : je crois bien.. je ne sais pas il faudrait vérifier.. mais je crois bien que c'est une langue romane. Je vérifierai, je te dirai, parce que j'en sais rien

<ul style="list-style-type: none"> • Commentaires:

7. La valorisation

EnsVal 1 (l'enseignant(e) thématise-il l'intérêt / l'utilité des activités d'éveil ou de la séance?)

NON

<ul style="list-style-type: none"> • Caractérisation et Commentaire général:
<p>Dans la phase de mise en situation, l'enseignante met le message au tableau et demande aux élèves de l'observer en disant: "ça doit vouloir dire quelque chose"En fin de leçon, les élèves rattachent les langues les plus diverses aux trois familles: M ne sachant pas à quelle famille rattacher ces langues, il s'ensuit de nombreuses "imprécisions".</p>

Mesure de l'appropriation par les élèves• **L'engagement****EIApp1** :

	Phase 1	Phase 3	Total séance
<u>Nombre d'initiatives élèves</u>	36 / 37	91 /	127 /
<u>Nombre d'interventions élèves</u>	= 97.3%	133 = 68.4%	170 = 74.7%

EIApp 3 : énoncés hors-contexte

	Phase 1	Phase 3	Total séance
<u>Nombre d'interventions "hors continuité" des élèves</u>	1 / 37	8 / 133	9 / 170
<u>Nombre d'interventions</u>	2.7%	(4+ 4-) 6.0 %	5.3%

EIVal 1 :

	Phase 1	Phase 3	Total séance
<u>Nombre de moments d'attention collective significative des élèves</u>	0/38	4+	4+
<u>Nombre de barres</u>		6- 12dis /134	6- 12 dis/172

Commentaire:

- **L'intégration scolaire (+ la compréhension des enjeux)**

EIApp 4 : - les élèves thématisent-ils spontanément des enjeux d'Evlang?

NON

EIApp 6 : - les élèves font-ils spontanément des rapprochements avec d'autres activités EVLANG?

NON

EIApp 7 : - les élèves font-ils spontanément des rapprochements avec d'autres disciplines?

NON

EIApp 8 : -les élèves utilisent-ils spontanément des dictionnaires (monolingues ou bilingues), ou d'autres ressources telles que planisphère, atlas, internet...?

NON

- **L'ouverture**

EIApp 5 : - les élèves font-ils spontanément des mises en relation avec d'autres langues / d'autres expériences linguistiques?

OUI

48sqq: suite à la question de M, les élèves recherchent des locuteurs lusophones dans leur entourage (scolaire ou autre).

En 55, un élève fait peut-être référence à une enseignante ELCO.

En 58, l'élève met en évidence la ressemblance avec l'italien pour découvrir l'énigme.

En 240, un élève signane que l'italien est facile pour lui et l'explique en 254.

- 240 él moi l'italien parce que j'savais déjà comprendre l'italien
- 241 M voilà il y en avaient qui connaissaient déjà beaucoup de mots en italien donc pour vous ça été facile tout de suite même si c'était pas écrit un deux trois quatre cinq six sept huit à trouver ce que cela voulait dire
- 254 él et ben moi c'est surtout l'italien et l'occitan parce que moi je savais je savais déjà compter jusqu'à dix en occitan et puis en italien aussi... alors
- 255 M c'est en occitan tu savais compter en occitan?

256 él euh non en espagnol

Commentaires et caractérisation

A propos du déroulement de la séance

Éléments saillants de structure / déroulement:

M met le message au tableau. Elle dit: " ça doit vouloir dire quelque chose".

Classe 5 – 15 – 1 - 23 (GV, Genève)

Analyse *a priori* des "contenus" de la séance "1, 2, 3... 4000 langues"

Hiérarchisation et pondération de ces contenus

Contenus	Ordre d'apparition	Tours de parole	Absent	Présent			commentaires
				Partiellement*	En (quasi) totalité	Modalité particulière (+ ou -)	
A1					4		
A2		global			2		
A3		global			2		
A4		284		0			Grand nombre de langues
A5		12, 13, 19, 26, 30, 35, 60			4		
A6		48-50, 58		3			partiel
A7*		47-48			4		
A8*		51-53		1			Locuteurs lusitophones
				4	16		
C1		global			1		
C2		66		1			Explicité par E lors du travail en groupe
C3		80,106			4		
C4		109,113, 136			4		
C5		228		3			Rapide !
C6		267		1			Rapide, en passant
C7		267		1			Rapide, en

							passant	
C8		267			2			
C9		291		2			Sans référence à la phase 1	
C10		188, 190, 194, 228...			4			
C11*		258, 270, 282 :faux 289, 299, 304 ,308, 311, 314, 322 :faux		2			Il y a des fautes ! Mais l'intention est là	
Contenus	Ordre d'apparition	Tours de parole	Absent	Partiellement*	Présent	Largement	Modalité particulière (+ ou -)	commentaires
C12*		209, 211 214, 284		2				- recherche de ressemblances entre les trois familles (mais sans aboutir) - existence d'un grand nombre de familles
C13		109, 111 119, 128 131, 141, 152, 165			6		Nombre: Beaucoup p (trop ?)	Il y a beaucoup, mais pas de méthode ni d'évolution...

		170, 173					
C14**		262- 263 298 et 313 : confusion		0			
C15**			0				
C16*		267		- 2			
C17*		269 272 :faux mais entériné !		2			Intention, mais erreurs... Cf. C11
C18*			-2				
C19*		267, 325		1			
C20		146, 175, 178, 180 184, 196 331		1			Ça reste anecdotique...
			-2	14	21		
NP1		90, 91 93, 148			2		Ressemblance alsacien – allemand +occitant- espagnol
NP2		241			2		Ressemblance -- -> facilité de compréhension
NP3		323- 325			1		Éviter la confusion roumain - romain
NP4		332			1		Alphabet japonais
NP5		341: très imprécis					Langue / dialecte
TOTAL			-2 (Min: - 60)	18	37 (MAX: 90)		Total 53

NB: "partiellement" signifie parfois "en partie", lorsque l'apport peut être gradué, et parfois "incidemment", "à l'occasion d'autre chose", lorsque le contenu est apporté sans être réellement thématique, focalisé comme tel.

Annexe 6: Texte préparatoire au colloque "Constructivismes. Usages et perspectives en éducation". Genève, 4 au 8 septembre 2000.

Comment décrire la construction des savoirs en classe? Un exemple dans le domaine de l'éveil aux langues

Sandrine Aeby IRDP, Jean-François de Pietro IRDP, Cyril Trimaille LIDILEM Grenoble

Nous nous proposons de mettre en discussion un outil d'analyse - une grille - centré sur l'observation des interactions et de la construction des savoirs dans la classe. Élaboré dans le cadre du dispositif d'observation mis en place pour le projet européen de recherche EVLANG, cet outil doit permettre de distinguer différents schèmes interactifs de construction des savoirs (-faire / être) dont on peut faire l'hypothèse qu'ils renvoient à des "types pédagogiques" significatifs et qu'ils ont des effets différents sur l'apprentissage.

Cette contribution contient une brève présentation du cadre dans lequel ce travail a été réalisé; puis nous exposons la manière dont nous avons élaboré notre outil de description et la grille qui en est le résultat afin, sur la base de deux exemples, de proposer quelques pistes de réflexion à propos des modes d'appréhension de la construction des savoirs en classe et de la manière de les prendre en compte dans la recherche didactique.

1. Un enjeu méthodologique et théorique pour une didactique constructiviste

Nous souhaitons, dans notre contribution d'ordre méthodologique, présenter et mettre en discussion un outil d'analyse — une *grille* — visant à saisir comment, dans le cours des interactions en classe, se construisent les contenus mis en place dans les processus d'enseignement / apprentissage. Centré sur les activités discursives conjointes de l'enseignant et des élèves, ce dispositif d'analyse devrait permettre, par l'observation de leçons, leur transcription et leur "mise en grille", de faire apparaître différents *schèmes interactifs de construction des savoirs* (schème consistant en une succession de questions contraignantes du maître et de réponses minimales des élèves; schème comportant de nombreuses initiatives autonomes des élèves, etc.) à propos desquels nous faisons l'hypothèse qu'ils correspondent à des "fonctionnements pédagogiques" significatifs et qu'ils ont des incidences différentes sur les apprentissages. Ce qui est en jeu, ainsi, c'est la possibilité d'élaborer un outil — quantifiable? — qui ne se contente pas d'informations sur le nombre de prises de parole ou le

taux d'activité des élèves, mais soit fondé sur une conception *socioconstructiviste* du développement, prenant en compte à la fois les contenus d'apprentissage et les activités conjointes des acteurs.

Une telle contribution s'inscrit par conséquent parfaitement dans la perspective d'un colloque sur les *usages et perspectives du constructivisme en éducation*, en essayant de contribuer à l'élaboration d'outils de recherche prenant en compte cette orientation. Inclue dans un symposium intitulé "Construction interactive d'objets langagiers à l'école", elle nous semble en outre proposer un regard complémentaire aux autres recherches présentées, qui portent, elles, sur des processus de *transposition didactique* des contenus à enseigner dans le cours des différentes phases de transmission / appropriation (*cf.* ici-même Canelas-Trevisi, Haller et Sales Cordeiro).

2. Le cadre d'élaboration de cet outil

Cet outil a été élaboré dans le cadre d'un projet européen de recherche¹ portant sur la réalisation de supports didactiques pour l'"éveil aux langues", leur utilisation dans des classes expérimentales et l'évaluation des effets d'un enseignement dans ce domaine, en termes de savoirs, d'aptitudes et d'attitudes à propos des langues. Il prend place parmi d'autres formes de recueil de données visant à examiner la manière dont ces supports didactiques d'éveil aux langues sont mis en œuvre dans des classes, avec des élèves de 8 à 11 ans.

Le type de démarche didactique dénommé *Eveil aux langues* (*Awareness of language*) a été développé d'abord en Grande-Bretagne, dès les années 80 (notamment Hawkins 1987), puis en Europe continentale (*Cf.* notamment EOLE en Suisse Romande (de Goumoëns *et al.* 1999), ou AMIE à Grenoble (Dabène 1992)). Par des activités mettant en jeu des langues diverses, proches et lointaines et de tous statuts, et sans avoir nécessairement l'ambition de les enseigner, l'*éveil aux langues* vise à développer chez les élèves:

¹ Le projet *Evlang*, retenu en 1997 dans le cadre du programme européen SOCRATES Lingua action D, dirigé par M. Candelier (Université du Mans) et réunissant des équipes d'Autriche, d'Espagne, de France, d'Italie et de Suisse. *Cf.* Candelier 1998, Macaire 1998, de Pietro [Dir.] 1999.

- _ des compétences d'observation et de raisonnement métalinguistiques et métacommunicatifs favorisant entre autres l'objectivation du langage;
- _ des savoir-faire réinvestissables dans tout apprentissage linguistique parallèle ou ultérieur;
- _ des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle;
- _ des savoir-être pour vivre dans une société plurielle.

L'un des buts de la recherche EVLANG consiste à décrire et évaluer les effets de l'application suivie et organisée de supports didactiques de type Eveil aux langues en milieu scolaire, afin d'en proposer la diffusion dans le cas où les hypothèses seraient validées. Pour ce faire, un important protocole d'évaluation a été mis en place, qui articule un pan quantitatif constitué principalement d'une batterie de tests (pré-test et post-test) et un dispositif de type qualitatif, visant à comprendre comment et dans quelle mesure la mise en oeuvre des activités pédagogiques participe à la construction des savoirs (-faire / -être) figurant au référentiel d'objectifs (pour ce référentiel, cf. Candelier 1998).

L'outil qui fait l'objet de notre contribution 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. En relation en particulier avec la neuvième de nos hypothèses — à savoir: “Pour peu que la démarche pédagogique employée donne à chaque élève l'occasion de s'impliquer activement, les effets correspondant aux hypothèses ne sont pas limités aux élèves généralement les plus performants” —, il doit donc permettre, en premier lieu, de mieux cerner la nature et l'intensité des activités des élèves, quel que soit leur niveau, afin d'en déduire une caractérisation de la pédagogie mise en oeuvre.

C'est donc dans ce cadre qu'un sous-groupe de travail — constitué des trois auteurs, ainsi que de M. Candelier, F. Tupin, P. Lambert et A. Nogueroles — a élaboré la grille dont nous allons à présent retracer quelques péripéties et présenter les principales composantes.

3. Les méandres de la construction interactive d'une grille

Le point de départ de nos réflexions a été un outil proposé par des didacticiens français (Altet *et al.* 1996). Celui-ci 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 maitre, 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.

4. La grille

Les grilles successives que nous avons échafaudées — toujours pour circonscrire le type de pédagogie mis en œuvre, rappelons-le — nous ont ainsi conduits à la grille que voici, finalement bien différente de celle dont nous étions partis:

Grille d'analyse de la construction interactive des savoirs EVLANG

N°	M(aître)			E(lève-s)			M(aître)			atte n-tion colle c-tive “+” ou “-”	Com-mentaires Référence des réponses des élèves
	Initia- tive con- trai- gnante 3	Initi a- tive non indéci- dable traï - gnante 4	Initi Autres 6	Réponse Apport minimal au contenu. 9	Répons e Apport au contenu. 10	Non relance App ort min. au contenu 14	Non relance App ort au contenu 15	Rela n-ce App ort min. au contenu 16	Rela n-ce App ort au contenu 17		
1	Apport mini-mal au contenu 7	Apport au contenu 8	Connotations affectives 18						24	25	

Discipline	2	Initiatives		Non	Non	Rela	Rela	
		relevance	relevance	n-ce	n-ce			
		App	App	App	App			
		min.	ort au	ort min.	ort au			
		au cont.	contenu	au cont.	contenu			
		19	20	21	22			
		connotations affectives						
		23						
		Apport au	En	Hors				
		contenu	conti-	continuité				
			nuité	+:				
				enrichis-				
				sement				
				-				
		1	12	:régressio				
				n				
				13				

Le schéma fondamental, “canonique”, des échanges est donc ternaire. Chaque unité (numérotée) débute “normalement” par une intervention de M, qui peut être *contraignante* ou non selon qu’elle oriente plus ou moins fortement le contenu de ce qui suit (*cf.* cases 3, 4, 5 ou 6²); vient alors la réaction d’un (groupe d’) élève(s) qui peut avoir été désigné — il s’agit alors d’une *réponse* (cases 9 ou 10) —, avoir été sollicité³ ou avoir “pris” la parole — il s’agit dans ces deux cas d’une *initiative*, respectivement *induite* ou *autonome* (cases 11, 12 ou 13); enfin, l’unité peut se terminer par un *feedback* de M (cases 14, 15, 16 ou 17, respectivement 19, 20, 21 ou 22⁴).

Les *initiatives* des élèves (cases 11, 12 ou 13) peuvent donc être induites par une intervention de M (cette référence étant alors indiquée dans la case 25), mais elles peuvent aussi initier elles-mêmes une nouvelle unité et donner lieu soit à un *feedback* de M (cases 19 à 22) soit à une réaction d’un autre élève (cases 9 ou 10, respectivement 11, 12 ou 13, à l’intérieur d’une nouvelle unité), jusqu’à ce que M “reprenne la main”, par l’intermédiaire ou non d’un *feedback*.

Chaque intervention est également caractérisée selon qu’elle constitue un *apport minimal* ou *significatif* au contenu des échanges. Cette distinction n’est pas toujours facile à établir. Mais, comme nous l’avons vu, elle vise — pour chaque intervention prise en compte, autrement dit dont nous estimons qu’elle participe à la construction des contenus et non seulement à la gestion de la parole — à exprimer, “mesurer”, cet apport. Par ailleurs, et uniquement pour les initiatives des élèves, il nous a encore paru judicieux de distinguer des cas où cet apport est *en continuité* avec la construction en cours (case 12) ou *hors continuité*, introduisant une certaine rupture dans le déroulement planifié — que celle-ci constitue un enrichissement (nouvelle manière d’envisager une question, recadrage, etc.) ou une régression, une impasse (case 13).

C’est dans une large mesure au niveau du *feedback* que se joue la dynamique de cette construction discursive des contenus, selon que celui-ci ne fait que reconnaître et entériner —

² La numérotation des cases renvoie à la grille: elle permet de visualiser les cas présentés.

³ Il y a par exemple initiative sollicitée lorsque M intervient une première fois sous la forme d’une question à laquelle les élèves répondent en levant la main, manifestant ainsi leur volonté d’intervenir, M sélectionnant alors l’un des élèves. Comment, dans un tel cas, coder le lever de main? Qu’apporte finalement la seconde intervention de M, pure gestion de la parole, aux activités en cours? Nous en sommes en fait arrivés à ne plus coder ce qui relève uniquement de la gestion, nous centrant spécifiquement sur ce qui participe de la construction discursive des savoirs (-faire / -être). Autrement dit, nous nous intéressons moins à la manière dont la classe est gérée qu’à la manière dont les contenus sont - interactivement - construits; nous nous intéressons non plus aux activités en général, mais aux activités qui - selon nous - participent des apprentissages.

⁴ On ne note tout simplement rien lorsqu’il n’y a pas de *feedback*.

éventuellement en l'enrichissant — l'apport antérieur sur lequel il porte (cases 14 ou 15, respectivement 19 ou 20) ou qu'il constitue, en même temps, une *relance*, une invite à poursuivre et approfondir le travail interactif de construction (cases 16 ou 17, respectivement 21 ou 22). Nous avons par conséquent décidé de subdiviser la catégorie *feedback* en considérant que ces 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 en plus le 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.

Dernière remarque à propos de notre grille: alors qu'elle ne tient plus systématiquement compte du destinataire (*cf. supra*), deux types d'informations doivent tout de même être relevés: d'une part, lorsque la "participation globale de la classe" se manifeste avec une saillance particulière et semble influencer sur la construction des contenus (case 24), soit parce qu'elle soutient cette construction (codage +), soit parce qu'elle la perturbe (codage -); d'autre part, lorsqu'interviennent des moments de discipline ou de gestion de la classe (case 2).

Notre dispositif d'observation a ainsi considérablement évolué en ce sens qu'il ne vise plus tant à décrire les aspects "superficiels" de l'interaction (par exemple le fait que l'enseignant s'adresse à tel élève ou à tel groupe) mais plutôt comment et par qui les contenus EVLANG sont construits et validés dans et par les interactions en classe. Pour ce faire, nous avons cherché, de plus en plus, à centrer nos analyses sur *la construction* des savoirs (-faire / -être) dans ses dimensions *sociales* (ce qui est rendu public, ce qui est validé...), *cognitives* (apports ou non des interventions successives) et *interactives* (apport des différents acteurs). Autrement dit, au-delà d'une simple "pédagogie active", notre dispositif d'observation s'articule toujours davantage autour d'une conception socioconstructiviste du développement des connaissances qu'il tente de cerner.

5. Commentaire de deux extraits de leçons contrastées

Sans entrer dans le détail, nous allons à présent illustrer, à partir de deux exemples, la manière dont cette grille peut être utilisée et le type d'informations, voire d'hypothèses, qu'elle est susceptible de faire émerger.

Les deux moments que nous avons retenus sont tirés de la première séance de mise en oeuvre d'un support didactique intitulé "1, 2, 3... 4000 langues" dans deux classes participant au projet EVLANG. Après avoir résolu une énigme multilingue aboutissant au message *un deux trois quatre mille langues*, les élèves sont amenés, au fil des activités qui leur sont proposées, à découvrir l'existence de familles de langues. Pour ce faire, ils doivent d'abord repérer des ressemblances et des différences entre langues romanes, germaniques et slaves dans le domaine de la numération: les élèves reçoivent des cartes-fleurs découpées dont chaque pétale comporte un nombre allant de 1 à 8; ils doivent les regrouper en fonction des critères qu'ils parviennent à construire lors d'une phase de travail en groupes.

Dans notre volonté de saisir la construction des savoirs (-faire / -être), nous sommes donc 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, en distinguant l'apport de l'enseignant, l'apport des élèves sollicités par le maître et l'apport spontané des élèves. Autrement dit, il s'agit d'examiner les extraits choisis en gardant en mémoire la question suivante: quelle part les initiatives des élèves et celles de l'enseignant prennent-elles dans la construction... ou dans la co-construction des savoirs ?

Extrait 1 — Classe A

Dans le premier extrait, M(aître) initie une phase de synthèse menée avec le groupe classe. Cette séquence débute par une question non contraignante, sans apport de contenu (21), requérant de l'élève sollicitée qu'elle explicite la démarche qui lui a permis de classer les cartes-fleurs dans les cadres correspondant aux familles de langues. Alors que l'élève commence à répondre à la question qui lui a été posée (22), M enchaîne toutefois avec une autre question, contraignante cette fois (23), qui lui permet d'initier un bref échange avec plusieurs élèves, sanctionné par un feedback sans relance mais avec enrichissement de contenu (25). Par la suite, le jeu discursif semble dominé par M comme le montrent ses deux initiatives en 25 (question non contraignante avec enchaînement immédiat sur une question

contraignante entérinée par une reformulation et un enrichissement des propos de l'élève (29)).

21 M alors quelle a été votre démarche pour après classer les autres fleurs dans les cadres Daniella ?

22 Dan c'est que ça ressemblait beaucoup ... XXX

23 M alors il y avait des mots dans les pétales ces mots à votre avis correspondaient à quoi ?

24 Es aux chiffres

25 M qui allaient de un à huit donc chaque pétale chaque fleur correspond aux chiffres aux nombres de un à huit donc vous avez essayé dans tous les groupes vous avez fait la même démarche ou il y en a qui ont travaillé différemment ? vous avez essayé de voir les différences qu'il y avait entre chaque fleur Adrien

26 Adr en regardant les pays

27 M attends j'aimerais bien qu'on écoute

28 Adr en regardant les noms des pays et de savoir où ils se situaient XXX

29 M d'accord donc toi tu as plutôt déterminé les noms des pays en disant que ça ça se situe là donc ça c'est à côté ça devrait se ressembler d'accord

M et Es semblent d'accord à la fois sur les rôles conversationnels (au niveau de l'apport à la construction du savoir) et les règles du jeu discursif. M produit des initiatives successivement non contraignantes (en 23, 25 et 29) et contraignantes qui montrent un resserrement dans le contrôle du topic. L'échange tend alors à se refermer dans un va-et-vient entre questions fermées et réponses à caractère préconstruit et contraint. Le contenu est largement fourni par l'enseignant, entre autres dans ses *feedbacks* avec relance.

Extrait 2 — Classe B

L'extrait suivant, provenant d'une classe comparable, se situe dans la phase initiale de l'activité et correspond à un moment de mise en commun en groupe classe, lorsque les élèves tentent de donner la solution de l'énigme. Après quelques rappels à l'ordre, M initie une phase de synthèse (256). Il est immédiatement interrompu par un élève (257) qui précise la consigne de départ, suggérant ainsi la possibilité d'une organisation conjointe des échanges. Il s'ensuit

un échange prolongé (259-270) entre cet élève et M dans lequel M remplit un rôle minimal d'évaluateur en donnant des feedbacks de niveau 1 (c'est-à-dire sans relance et sans apport de contenu). Par la suite, le rôle principal de M consiste à donner la parole aux autres groupes (270, 273, puis 277).

256 M voilà vous pouvez laisser écrire même si vous écoutez . cht Mirnés . voilà . je pense que le+ j'ai vu que le point 1 2 en tout cas avait été réalisé dans chaque groupe . alors on va . peut-être voir euh l'ordre

257 Ben je peux dire tout l'ordre ?

258 M alors euh dans+ dans votre groupe euh dans quel ordre est-ce que vous avez remis ces petites+ ces étiquettes ?

259 Ben alors [uma] [

260 M Yannick

261 Ben [uma] j'ai+ on a écrit un

262 M oui en premier

263 Ben [duas] on a écrit deux

264 M oui

265 Ben euh [tRE] on a écrit trois

266 M oui

267 Ben euh [katrO mil] on a écrit quatre

268 M oui

269 Ben [liNgwa] [liNgas] on a écrit cinq

270 M d'accord . est-ce que . puisqu'on en est à la+ à la première partie dans votre groupe est-ce que vous avez un ordre pareil différent ?

271 Es non on a la même chose

272 M le même ordre

273 M dans votre groupe ? (...)

Dans cet extrait, les élèves ont la possibilité de négocier les règles du jeu discursif: ils prennent une part active à la gestion des contenus et au mode d'interaction. Les questions non contraignantes et sans contenu de M témoignent d'une orientation sur l'élève et sur la confrontation des points de vue. Les interventions de M laissent une place aux initiatives des élèves — qui sont prises en compte ou non par l'enseignant.

La grille que nous proposons permet-elle de faire apparaître ces différences qu'on devine entre ces deux extraits de transcription? Une codification, voire une quantification, sont-elles possibles?

Voici, à titre d'illustration et sans entrer dans le détail de nos analyses — encore partielles et par conséquent à manier avec une grande prudence —, deux premières observations à ce propos mais portant sur des extraits plus importants de la séance initiale consacrée au support “1, 2, 3... 4000 langues”:

- _ l'examen des données fait apparaître des différences significatives dans la répartition et la nature des initiatives: l'enseignant en a l'exclusivité dans la classe A (71% d'initiatives contraignantes, 29% d'initiatives non contraignantes) alors que la répartition apparaît plus équilibrée dans la classe B (19% d'initiatives contraignantes et 52% d'initiatives non contraignantes chez M, 19% d'initiatives autonomes des élèves et 10% d'échanges élève-élève).
- _ les types de *feedbacks* se répartissent également de manière très différente:

Feedbacks	Classe A	Classe B
Feedback 1	5 %	38 %
Feedback 2	16 %	19 %
Feedback 3	26 %	14 %
Feedback 4	31 %	5 %
Absence de feedback	11 %	14 %
Autres (échanges élève-élève, reformulation de la question par l'enseignant...)	11%	10 %

6. Des questions en guise de conclusion

L'objectif poursuivi, dans le projet EVLANG, par l'observation des interactions et de la construction des savoirs dans la classe consiste à réunir différents indices qui, mis en relation avec ceux des autres dispositifs, doivent permettre de caractériser des *types de pédagogie* — en particulier, conformément à notre hypothèse de base, ce que nous nommions, un peu naïvement, une "pédagogie active". Il s'agissait donc de se donner les moyens de distinguer différents *schèmes interactifs de construction* des contenus EVLANG.

L'examen des données recueillies lors de l'observation d'une même leçon dans deux classes distinctes semble bien suggérer la possibilité de rendre ainsi visibles certains schémas, voire de quantifier un certain nombre de variables — intensité et nature de l'“engagement” des élèves selon que leurs réactions sont plutôt des réponses, des initiatives induites ou des initiatives autonomes, nombre et nature des feedbacks, etc. Une analyse plus approfondie fait en outre apparaître des corrélations entre les paramètres retenus — par exemple, dans la classe A, entre le caractère contraignant des initiatives de M et la fréquence des feedbacks de relance — qui suggèrent de nouvelles interrogations: ces corrélations sont-elles induites par la grille? Ou, au contraire, la grille permet-elle de mettre en évidence des dépendances interactives inattendues? Autant de questions qui restent ouvertes...

Nous espérons en tout cas que l'outil que nous sommes en train d'élaborer nous permette d'avancer, par une réflexion didactique *ancrée* dans des données concrètes, dans la compréhension de la notion d'“activité” (conjointe M-E) et, plus précisément, d'activité d'apprentissage ou favorisant les apprentissages (*cf.* de Pietro et Schneuwly, à paraître). Nous espérons que notre démarche aide à mieux comprendre comment des élèves et un(e) enseignant(e) parviennent, ensemble, à construire des contenus susceptibles de devenir l'objet d'un apprentissage.

Cependant, nous sommes conscients que plusieurs questions n'ont pas encore été résolues de façon satisfaisante: pouvons-nous séparer, ainsi que nous avons voulu le faire, les échanges interactifs qui relèvent de la construction des contenus d'apprentissage et ceux qui ne relèvent que de la simple gestion de la parole? Peut-on envisager d'effectuer une analyse des processus de construction du savoir sans qu'un contrôle plus étroit s'exerce à partir d'une analyse des contenus auxquels aboutit la séquence observée et des objectifs qui étaient visés? Comment mettre en rapport les multiples variables de notre grille? Et comment "interpréter"

didactiquement nos observations? Est-il préférable, par exemple, de prolonger un raisonnement avec un élève, en prenant les autres à témoin, ou de moins approfondir en laissant en revanche plusieurs positions s'exprimer?... La mise en relation des résultats issus des analyses présentées ici avec la mesure des progrès effectués, durant toute la durée du projet EVLANG, par les élèves des différentes classes contribuera vraisemblablement à faire avancer la réflexion. Il reste toutefois beaucoup à faire pour aboutir à une grille opératoire, qui — dans une conception résolument constructiviste — permette de saisir les éléments pertinents d'une construction interactive des connaissances, tout en demeurant facilement applicable et fiable. Mais le jeu, nous semble-t-il, en vaut la chandelle!

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.
- DABENE, L. (1992). “ Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ”, *Repères*, 6, pp. 13-21.
- DE GOUMOENS, C., DE PIETRO, J.-F. & JEANNOT, D. (1999). “ Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires ”. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 69/2, pp. 7-30.
- DE PIETRO J.-F., SCHNEUWLY, B. (à paraître). “ Pour une didactique de l'oral, ou: l'enseignement/apprentissage est-il une macro-séquence potentiellement acquisitionnelle ”, *Etudes de linguistique appliquée*.
- DE PIETRO, J.-F. (dir.). *Ouverture aux langues: concepts, expériences, idées didactiques*. (= numéro 2/99 de la revue *Babylonia*).
- HAWKINS, E. (1987). *Awareness of language: An introduction*, Cambridge : Cambridge University Press.
- MACAIRE, D. (1998). “ L'Eveil aux langues à l'école primaire en contexte européen: Eléments de réflexion pour la formation des enseignants ”. In: Billiez, J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*, pp. 340-353. Grenoble: CDL-Lidilem.