

DOSSIER

COMMENT CERNER LES COMPOSANTES « DIDACTIQUES » DE L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE ? QUELQUES ÉLÉMENTS TIRÉS D'UNE EXPÉRIENCE EUROPÉENNE SUR L'ÉVEIL AUX LANGUES

I. METTRE EN RELATION LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET LEURS EFFETS

Les réflexions, matériaux et analyses présentés ici sont issus d'un projet de recherche européen, le projet EVLANG, qui portait sur la réalisation de supports didactiques pour l'« éveil aux langues », l'implémentation dans plus de 100 classes de fin du primaire de 5 pays d'un curriculum fondé sur ces activités et l'évaluation des effets – en termes de savoirs, d'aptitudes et d'attitudes – d'un enseignement dans ce domaine (Candelier, 2003). Dans une perspective expérimentale, nous avons mesuré les progrès effectués par les élèves en comparant, après environ une année d'éveil aux langues, leurs performances à des tests à celles d'un groupe contrôle et en analysant ces résultats selon diverses variables : avoir bénéficié ou non d'un enseignement de

type « éveil aux langues », nombre d'heures d'enseignement reçu, variables socio-économiques usuelles (Candelier, 2003).

De plus, dans une orientation plus exploratoire, nous avons également souhaité prendre en compte, outre ces variables « classiques », des variables qualitatives, *didactiques* – portant sur les contenus enseignés, les modalités d'enseignement et de travail en classe, etc. –, d'une part, en lien avec nos hypothèses de départ, d'autre part, en raison des énormes différences qu'on avait pu constater lors de nos observations dans les classes, quand bien même chaque enseignant travaillait avec le même matériel de base¹. Dans la perspective de cette réflexion didactique, l'intérêt particulier de notre corpus réside dans le fait d'avoir pu examiner une « même leçon », fondée sur les « mêmes démarches » et le même support didactiques, dans des contextes très différents en termes de culture scolaire (France, métropole et Ile de la Réunion, Espagne, Suisse francophone), tout en disposant par ailleurs de données issues des tests soumis à ces mêmes classes. Nous avons suivi les étapes suivantes :

- 1) Cadre d'observation : 19 classes (sur environ 120 pour l'ensemble du projet), une même leçon portant sur une activité spécifique du projet pour laquelle nous avons élaboré un support d'enseignement.
- 2) Enregistrement et transcription des leçons.
- 3) Analyse, définition des observables, élaboration des indicateurs et d'une grille d'analyse fondée sur ces indicateurs.
- 4) Mise en grille des données recueillies.
- 5) Établissement de corrélations avec les données des tests et interprétation des résultats.

2. CONSTRUIRE DES INDICATEURS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Pour la troisième phase, nous avons suivi au plus près le déroulement des leçons, en tentant d'abord d'y repérer des « observables » intéressants dans la perspective de l'enseignement / apprentissage. Notre hypothèse, ambitieuse, était donc qu'il y a, dans le fonctionnement microinteractionnel des leçons, des « choses » qui expliquent (en partie du moins) le fait qu'il y ait ou non apprentissage. Prenons un bref exemple. Il est extrait d'une partie de l'activité d'éveil aux langues 1, 2, 3, *4000 langues*, qui porte sur la découverte des familles de langues : les élèves sont invités à classer des mots (correspondant à des séries de noms de nombres de 1 à 8 dans 9 langues) selon des critères qu'ils doivent déterminer dans le cadre d'un travail de groupe ; la phase de synthèse collective qui suit, en plénière, permet aux différents groupes de présenter leurs observations et, finalement, à la classe de prendre conscience que, en fonction des ressemblances et des différences observées entre les séries de noms, il est possible de proposer un classement ayant une pertinence au niveau linguistique et de construire ainsi les notions de *ressemblance linguistique* et de *famille de langues*. L'extrait concerné se situe au début de cette phase de synthèse, une fois que les élèves ont présenté leurs classements² :

- 1 E est-ce que vous pouvez expliquer ben peut-être ce groupe-là euh ... sur quels critères vous vous êtes basés euh pour faire ces classements?
- 2 El euh ben on a regardé les numéros dans les- les- dans les fleurs et pis on a regardé si ça se ressemblait
- 3 E vous avez observé les nombres et vous avez joué sur les ressemblances
- 4 Els oui
- 5 El moi aussi
- 6 El moi aussi
- 7 E est-ce qu'il y a un groupe qui a fonctionné différemment? Helder?
- 8 H ben un tout p'tit peu nous on a regardé avec les sons pas avec les ressemblances
- 9 E avec les sons
- 10 H ouais par exemple euh [uno] et pis [trè] et pis [trè] avec un s
- 11 El et pis aussi
- 12 E d'accord mais
- 13 R mais là il faut savoir la prononciation
- 14 E Raphaël
- 15 El ouais la prononciation
- 16 E ouais je vois un petit problème
- 17 R de prononciation
- 18 E c'est quand on lit
- 19 El ah ouais c'est ça
- 20 E quand on lit quelque chose on est jamais très sûr de la manière de prononcer hein
- 21 El ouais il nous manque la prononciation
- 22 E donc le son on l'entend pas hein
- 23 El non non
- 24 E là il faudrait avoir une cassette peut-être pour pouvoir se baser mieux sur le son [...]

¹ Pour une présentation plus détaillée de l'ensemble de cette approche qualitative, cf. Candelier 2003, Acby & de Pietro 2003 et 2006, de Pietro *et al.* 2003, Genclot & Tupin 2003.

² E = enseignant ; El(s) = élève(s) ; autres lettres majuscules : initiale lorsque l'élève est identifiable. « - » : interruption ; [...] : transcription phonétique ; les soulignements indiquent un chevauchement des tours de parole, les points signalent des pauses.

DOSSIER

Qu'observe-t-on dans cet extrait ? Les *interventions* sont essentiellement de deux ordres : des prises de parole dont l'apport, en terme de contenu, est minimal (questions génériques de E, confirmations de contenus préalables, etc.) (lignes 3-6 par exemple) et des prises de parole qui soutiennent un apport de contenu *nouveau* par rapport à la construction collective des savoirs (-faire /-être) (l.1, 2, 8, 10, 13, 16, 22, 24). Deux *contenus* sont évoqués ici : l'idée de ressemblance entre les noms des nombres comme critère de regroupement des familles de langues (lignes 2-3) – ce qui correspond à un contenu attendu selon l'analyse a priori du matériel proposé pour la séance –, et la différence entre oral et écrit (l.13 et sq.) – élément non prévu par rapport à cette liste des contenus attendus, mais pertinent dans la perspective d'une comparaison entre langues. Ces contenus sont apportés principalement par les élèves, le plus souvent de manière volontaire (soit qu'ils aient été sollicités après avoir levé la main (l.13), soit qu'ils soient intervenus sans rien demander (l.5, 6, 15, 21)), qui, ainsi, loin d'être de simples réceptacles de contenus apportés par l'enseignant, participent largement à la construction des connaissances. On observe enfin que le nombre d'élèves différents intervenant durant la séquence (au moins 5) et le temps de parole qui leur est accordé attestent d'un type de pédagogie qui les implique *activement*.

La forme des questions de l'enseignant, ouvertes – comme dans cet extrait – ou non, constitue un indice privilégié de la manière – en l'occurrence peu contraignante – dont celui-ci guide la leçon. Enfin, les nombreux *feedbacks* représentent le moment où l'enseignant octroie un certain statut au dire des élèves (l.3), mais aussi le moment où il oriente la suite de l'échange (l.7), par exemple dans une direction qui ne dépend que de lui ou qui découle de ce que les élèves viennent justement d'apporter dans la construction (plus ou moins) collective des contenus d'apprentissage. L'intervention en l.12, « d'accord mais », renforcée en l.16, illustre bien le jeu discursif complexe que gère parfois l'enseignant en exploitant les propos de l'élève, en demandant d'approfondir, voire en favorisant la confrontation des points de vue, par opposition à la « simple » fonction d'évaluation / validation que remplissent souvent les *feedbacks* sans que s'ensuive une véritable exploitation des apports des élèves.

Par affinement progressif, sur la base de nos hypothèses didactiques et des analyses du corpus, nous avons ainsi élaboré 9 indicateurs – réduits à 7 pour les besoins de cet article¹ – qui devraient permettre de caractériser et distinguer les différentes classes du point de vue du fonctionnement des interactions « pour apprendre ». Nous situant dans une perspective de pédagogie active et, plus précisément, socioconstructiviste, nos hypothèses mettent en particulier l'accent sur le travail conjoint des acteurs, la manière dont l'enseignant amène les élèves à participer et dont ceux-ci participent effectivement au dévoilement progressif de l'objet ciblé dans la leçon. Par exemple, l'engagement des élèves, le type de guidance exercé par l'enseignant et les types de *feedbacks* vont constituer pour nous des éléments essentiels de la caractérisation de la pédagogie mise en œuvre.

Nous pouvons finalement regrouper ces indicateurs en trois ensembles selon qu'ils ont trait plutôt aux contenus, aux élèves ou à l'enseignant :

<i>Indicateurs relatifs aux contenus</i>	<i>Indicateurs relatifs aux élèves</i>	<i>Indicateurs relatifs à l'enseignant-e</i>
CONTENU 1 : taux d'apports significatifs de contenus des élèves par rapport aux apports significatifs de l'enseignant	ACTIVITÉ : taux d'interventions qui manifestent une volonté d'intervenir par opposition à de simples « réponses »	GUIDANCE : procédés discursifs mis en place pour orienter, de façon plus ou moins contraignante, les interventions des élèves
CONTENU 2 : nature et quantité des contenus apportés (par E et Els) en relation avec l'analyse a priori des objectifs de la séance et du matériel didactique	DIVERSITÉ : pourcentage d'élèves différents intervenant durant la leçon	« SOCIO(-CONSTRUCTION) » : type de <i>feedbacks</i> (avec ou sans relance / avec ou sans apport ultérieur de contenu)
	QUANTITÉ : temps de parole des élèves, respectivement de l'enseignant	

L'application de la grille d'analyse qui découle de ces observations fait apparaître des différences importantes entre classes. L'extrait présenté ci-avant montre une situation de classe où les élèves sont impliqués / s'impliquent de manière forte dans la leçon et participent à la construction de contenus à même de fonder des apprentissages. Mais ce n'est pas toujours ni partout le cas.

¹ Deux d'entre eux, en effet, concernent plus spécifiquement les démarches d'éveil aux langues.

3. DISCUSSION ET PLAIDOYER POUR D'AUTRES RECHERCHES

Dans ce travail d'analyse minutieuse des interactions en classe, nous avons ainsi construit – sur la base d'hypothèses *didactiques* – des indicateurs qui permettent de quantifier des aspects éminemment qualitatifs du déroulement des leçons. Malgré la difficulté de la tâche, il nous semble que les enjeux d'une telle tentative sont prometteurs puisqu'il s'agit de (tenter de) comprendre les différents facteurs didactiques, dans le déroulement d'une leçon, qui favoriseraient la réussite ou l'échec des apprentissages. En l'état actuel du travail, cependant, les questions restent plus nombreuses que les réponses.

Certaines concernent la nature des indicateurs. Ceux-ci, en effet, ne sont absolument pas homogènes et relèvent de niveaux d'analyse largement différents. D'abord, ils sont, tendanciellement, de deux types, à savoir des indicateurs plutôt *microinteractionnels* (activité, guidance...) et des indicateurs *macrostructurels* (quantité, diversité...) – mais qui influent également sur la construction interactive des contenus. Ensuite, les points de vue que ces indicateurs expriment sont multiples puisqu'ils renvoient tantôt à l'objet, tantôt à l'élève, tantôt à l'enseignant, voire à l'interaction. En fait, cette hétérogénéité reflète la complexité même des processus concernés et exprime la conception, interactionniste, qui est la nôtre : l'enseignement / apprentissage est une construction conjointe des acteurs, autour d'un objet *plus ou moins* prédéterminé (à travers les instructions officielles, les matériaux didactiques voire les plans de leçon de l'enseignant). Il nous paraît dès lors important de prendre en compte conjointement les différents points de vue constitutifs du triangle didactique, qu'ils soient microinteractionnels ou macrostructurels, afin de saisir les facteurs constitutifs de ce qui se passe *vraiment* au cours d'une leçon.

D'autres questions portent sur la possibilité même d'une telle mise en relation des observations en classe avec la mesure de l'efficacité des apprentissages. Dans le cadre de la recherche présentée ici, la grille d'analyse que nous avons élaborée a certes montré d'immenses différences – que nous avons intuitivement constatées – entre les classes. Mais la mise en relation de ces résultats quantifiés avec les données issues des tests organisés parallèlement, pour les 19 classes prises en compte, n'a pas permis de mettre en évidence des facteurs didactiques qui s'avèreraient décisifs¹.

Cependant, les raisons de ce demi-échec sont en elles-mêmes révélatrices de ce qu'est finalement l'enseignement / apprentissage : ainsi, par exemple, et surtout si on se situe dans une perspective socioconstructiviste, il peut *a priori* sembler favorable de relancer un élève et de l'amener, petit à petit, à construire le contenu souhaité ; mais une telle « méthode » revient en même temps à laisser de côté d'autres élèves qui risquent dès lors de se désengager de la séquence d'apprentissage. De même, il peut sembler *a priori* favorable de faire en sorte que ce soit les élèves qui apportent le contenu ; mais cela n'est pas toujours possible et surtout peu efficace si, au bout du compte, le contenu s'avère trop pauvre, trop flou...

Ce qui ressort finalement de telles analyses, c'est par conséquent la nécessité pour chaque enseignant de tenir compte de tels paramètres, tout en adaptant ses méthodes au contexte dans lequel il travaille : élèves plus ou moins autonomes, intéressés, en difficulté, objet plus ou moins nouveau, etc. Autrement dit, la nécessité pour l'enseignant de concilier sans cesse des injonctions contradictoires...

Le but de notre contribution était d'ouvrir quelques pistes en direction d'une étude des pratiques et d'une mise en relation des données ainsi recueillies avec la question, souvent évitée, de leur efficacité!² C'est ainsi, selon nous, en partant d'une didactique descriptive pour aboutir à des orientations didactiques fondées, que notre discipline pourra prendre part aux débats relatifs à l'efficacité de l'enseignement qui agitent aujourd'hui l'école publique (cf. introduction).

Jean-François DE PIETRO & Sandrine AEBY DAGHÉ
IRDP & Université de Genève

BIBLIOGRAPHIE

- AEBY, S. & DE PIETRO, J.-F. (2003). Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe. Toulouse : *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 93-106.
- AEBY, S. & DE PIETRO, J.-F. (2006). La discipline comme construction sociale complexe, au croisement des prescriptions officielles, du modèle en acte des enseignants et de l'objet, dans E. Falardeau *et al.* (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF).
- CANDELIER, M. (dir.) (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

¹ Nous avons seulement pu montrer que la conjonction des facteurs que par hypothèse nous considérons comme « positifs » constituait un élément favorable aux apprentissages...

² Voir, entre autres, à ce propos Tupin 2003.

DOSSIER

- DE PIETRO, J-F., AEBY, S., GENELOT, S. & TUPIN, F. (2003). Des interactions aux apprentissages : vers une mise en évidence de « l'effet classe ». Colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement ». Université de Bordeaux II / IUFM Aquitaine. Bordeaux, 3-5 avril 2003.
- GENELOT, S. & TUPIN, F. (2003). Dynamique de classe et efficacité scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 109-130.
- TUPIN, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les dossiers des sciences de l'éducation* 10, 5-15, numéro thématique *De l'efficacité des pratiques enseignantes ?*