

L'activité de l'apprenant

à travers l'observation et l'analyse d'une situation d'apprentissage.

Maria-Alice Médioni

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN
Dossier : Réussir du collège au lycée : quelle approche des savoirs ?
n° 155, janvier 2015, pp. 6-8.

Cet atelier a été créé à l'Université du Secteur Langues d'août 2010¹, à partir de mon travail de thèse², pour s'offrir l'occasion de regarder ce que l'enseignant ne peut pas voir quand il fait son cours : observation et analyse de l'activité d'un groupe d'élèves dans une situation vraie de classe, à partir d'une vidéo. Comment s'opère ou pas la mobilisation de l'apprenant ? Qu'est-ce qui permet ou pas un déplacement dans la posture de l'apprenant, et l'apprentissage ? Que peut-on observer du point de vue de la construction des compétences ?

Lors des Rencontres de Saint-Denis sur le secondaire, j'ai pensé opportun de proposer ce matériau de travail qui permet de suivre de façon assez précise l'activité d'un groupe d'élèves à partir d'une situation expérimentale, mettant en œuvre un certain nombre d'éléments qui participent d'une mise en activité des élèves dans une perspective socio-constructiviste, ou pour utiliser la terminologie institutionnelle dans le domaine des langues étrangères, dans une perspective actionnelle.

Quelques précisions sur la constitution du matériau d'observation, avant d'aborder l'atelier proprement dit. Procéder à des observations au sein d'une classe suppose un certain nombre de procédures à suivre : solliciter l'autorisation de l'enseignant-e, du chef d'établissement, des parents. Si l'on souhaite filmer, il faut en outre, obtenir des parents une autorisation supplémentaire qu'ils peuvent évidemment refuser. Dans ce cas, l'observateur est obligé de poser la caméra de telle façon que les élèves qui ne peuvent être filmés soient hors-champ. La prise de son n'est jamais satisfaisante : dans une classe, les échanges peuvent être plus ou moins audibles et les bruits ambiants — chaises, froissement de papier, chuchotements, etc. — sont des obstacles à la compréhension d'un enregistrement. Lorsque l'on privilégie une vue d'ensemble de la classe, les observations se limitent aux interactions entre l'enseignant et les élèves et aux moments où l'enseignant donne les consignes mais sont très peu précises, presque inutilisables, si l'on veut regarder l'activité concrète des élèves sur une tâche définie. Il est donc souhaitable de poser, à un moment donné, la caméra à proximité d'un groupe pour pouvoir observer précisément son travail et un magnétophone sur la table pour obtenir un matériau sonore plus audible. Cela nécessite de venir dans la classe dans un premier temps,

¹ Université d'Eté du Secteur Langues du GFEN, *Construire des compétences : quels choix pédagogiques et didactiques ?*, du 24 au 26 août 2010 : http://gfen.langues.free.fr/activites/stages_rentree/UE_2010/UE2010.pdf ; http://gfen.langues.free.fr/activites/stages_rentree/UE_2010/Ouverture_UE_2010.pdf ; http://gfen.langues.free.fr/activites/stages_rentree/UE_2010/CR_UE_2010.pdf

² MEDIONI M-A. (2009). Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères : analyse d'une mise en situation en espagnol. Thèse soutenue à Paris 8, sous la direction de Jean-Yves Rochex. <http://www.bibliotheque-numerique-paris8.fr/fre/notices/108051-Situations-d-apprentissage-et-activit%C3%A9-des-%C3%A9-1%C3%A8-ves-en-langues-vivantes-%C3%A9-trang%C3%A8-res-analyse-d-une-mise-en-situation-....htm>

sans filmer et sans enregistrer, pour se présenter et présenter son travail, puis de s'installer au fond pendant plusieurs séances, de façon à se faire accepter, à ce que l'on s'apprivoise mutuellement ; mais aussi d'accepter que les premiers moments d'enregistrement du groupe soient peu utilisables car, même si les précautions évoquées précédemment sont prises, l'introduction de ces éléments étrangers provoque une perturbation d'importance au sein du groupe : les élèves deviennent muets, surveillent leurs faits et gestes... Il faut donc attendre que les élèves puissent dépasser progressivement cette intrusion pour pouvoir recueillir des données exploitables. On voit bien là tous les biais auxquels est exposée la recherche. Néanmoins, malgré ces inconvénients, force est de constater que c'est la seule manière de pouvoir mener à bien des observations. Mais le chercheur devra, dans ses analyses, toujours tenir compte de ces biais et difficultés.

Le matériau sur lequel les participants sont invités à travailler est constitué par le vécu d'une démarche sur les autonomies espagnoles ³, animé dans une classe de 4^{ème} de collège, avec des élèves débutants dans l'apprentissage de l'espagnol — niveau A1 —, au mois d'avril de l'année scolaire. A partir d'un travail de remobilisation et de découverte des spécificités géographiques de l'Espagne et des autonomies, les élèves sont amenés, grâce à des ressources diverses, à produire des devinettes sur les différentes autonomies, ce qui les conduit à utiliser des formes linguistiques et des connaissances culturelles en situation.

Phase 1

C'est sur l'activité d'une élève, Marion, que l'on va se centrer, dans un premier temps, à travers un montage réalisé par mes soins, à partir de toutes les images recueillies pendant la mise en situation. Là encore, qui dit montage, dit sélection : le visionnage intégral des trois heures de cours étant difficile dans le cadre d'une formation, le montage de moments "significatifs" du point de vue de l'animateur qui connaît les objectifs et les enjeux de la séquence semble plus pertinent. Mais là encore, on ne peut éviter les biais inhérents à tout choix quel qu'il soit.

La consigne est d'observer l'activité du groupe et particulièrement de Marion, tel qu'elle apparaît à travers les images projetées, puis d'en discuter avant de mettre en commun les premières réactions. Elles sont mitigées : le groupe de trois élèves apparaît comme actif, Marion a l'air assez passive, il semble qu'une autre élève dans le groupe montre plus d'initiative... La bande son étant très peu audible, il est difficile de saisir correctement les interactions entre les élèves

Phase 2

Je propose alors de faire davantage connaissance avec Marion à travers un "portrait" qui donne à voir son profil scolaire, ses résultats aux deux premiers trimestres de l'année, les appréciations et les pronostics de ses enseignants, ses déclarations recueillies lors d'entretiens menés avec elle, et l'orientation dont elle a été l'objet en fin d'année.

Puis, on pourra s'offrir ce qui est quasiment impossible pour un enseignant : observer l'activité du groupe et particulièrement de Marion à partir d'une transcription des interactions dans le groupe. Encore une fois, il s'agit non pas de l'intégralité des transcriptions, mais de

³ Voir MEDIONI M-A. (2009). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en classe de langues*. Lyon : Chronique sociale, pp. 131-146 (chapitre 7 : Articuler le culturel et le linguistique. Les autonomies espagnoles).

moments significatifs de l'activité de cette élève — et des autres forcément — qui permettent de mettre au jour les stratégies mises en place pour l'élaboration de la devinette et sa présentation orale ensuite aux autres élèves de la classe qui doivent la deviner, les interactions dans le groupe, le rôle du cahier, le rôle de l'écrit, etc. Les participants sont invités à se répartir le travail en observant et analysant chacun un ou deux épisodes de la mise en situation : Comment s'opère ou pas la mobilisation de l'apprenant ? Qu'est-ce qui permet ou pas un déplacement dans la posture de l'apprenant, et l'apprentissage ? Que peut-on observer du point de vue de la construction des compétences ?

La mise en commun qui suit permet de nuancer les premières impressions énoncées après le visionnage des images : Marion semble plus active qu'il n'y paraît, la place et le rôle occupé par chacun des élèves au sein du groupe, plus visible et plus complexe.

Phase 3

Je propose à ce stade des commentaires des extraits qui viennent d'être analysés. Ce sont les commentaires que j'ai réalisés à partir de ma propre analyse de ces corpus éclairée par la connaissance particulière que j'ai de la démarche et du contexte, l'ensemble des observations que j'ai pu mener — l'activité d'un élève s'inscrit obligatoirement dans un ensemble qui est celui du groupe classe —, mais aussi par les réponses aux questionnaires soumis aux élèves à l'issue de la mise en situation et des entretiens qu'ils m'ont accordés.

Cette dernière information permet aux participants de conforter leurs hypothèses et de découvrir également des éléments nouveaux qui vont permettre à la fois de tirer des conclusions et de faire émerger des questions donnant lieu à un débat général.

Analyse réflexive

Elle porte nécessairement à la fois sur le matériau particulier observé dans cette formation — la situation d'apprentissage, la mise en activité, la construction des connaissances et des compétences, le rôle de l'enseignant, etc. —, et les questions qu'elle fait surgir dans le domaine de la didactique des langues — l'articulation entre les différentes activités langagières, les ressources proposées pour permettre la compréhension et la production, les modalités de travail, les tâches productrices d'activité intellectuelle... et les autres — ; mais aussi sur la situation vécue par les participants à travers, dans un premier temps, le visionnage des images — ce que l'enseignant voit concrètement, globalement de l'ensemble de sa classe —, les informations données par les enregistrements — ce que les élèves (se) disent et font —, les précisions complémentaires apportées par les matériaux de l'analyse réflexive/l'évaluation formative — les réponses aux questionnaires et les entretiens.

Force est de constater que ce travail ne peut pas être mené par l'enseignant pour chaque séance et pour chaque élève, mais cette démarche de formation permet de rendre les participants plus attentifs à :

- ce que l'on voit : les attitudes de "passivité" sont-elles à interpréter de la sorte ou ne peut-on pas faire l'hypothèse que les élèves ont besoin de moments de réflexion, de mise à distance, à certaines étapes ? Comment faire la part de la réponse aux attentes ou de l'adhésion intime à l'activité d'apprentissage ?
- ce que l'on dit : les interventions de l'enseignant, à travers les consignes, les rappels, les conseils, à tous, ou dans les groupes, etc. sont elles intrusives ou aidantes ?

- ce que l'on fait faire : les tâches prescrites sont-elles déclencheuses d'activité intellectuelle ou d'agitation — centration sur le faire pour s'acquitter à moindres frais de son "métier d'élève" — ? A-t-on le souci systématique de faire revenir les élèves sur leur faire, leur production, leurs stratégies, sans quoi tous — les élèves et les enseignants — seront privés des informations nécessaires à la compréhension de ce qui s'est réellement passé, de ce qui a été véritablement compris, de ce sur quoi il s'agit éventuellement de revenir, comment peut-on à présent poursuivre, etc. ?

La réalité de la classe est d'une complexité telle que beaucoup de choses échapperont obligatoirement à l'enseignant qui doit faire le deuil de la maîtrise totale. Mais en même temps, la prise de conscience de cette complexité, des biais, des endroits et des moments stratégiques, peut permettre d'outiller l'enseignant plus efficacement — un enseignant averti en vaut au moins deux ! — et de le rendre plus vigilant à des éléments qu'il aurait tendance parfois à ne pas regarder.