

**« COURS DE LANGUE DE 45 MINUTES » : VÉCU DES ACTEURS AU
CŒUR D'UN ÉCOSYSTÈME ÉDUCATIF**

Emilie Magnat et Joséphine Rémon

Université Lyon 2, Laboratoire Icar (UMR 5191 CNRS)

Sophie Necker

Université de Lille, laboratoire RECIFES (EA 4520)

Marion Dubois-Pager

Rectorat de l'académie d'Amiens

Mots-clés

langues – temps et rythme scolaire – perception – conscientisation – écosystème
éducatif

Keywords

Languages – school time and rhythm – perception – awareness – educational
ecosystem

Résumé

Le dispositif « cours de langue de 45 minutes » (exposition quasi-quotidienne à la langue) est expérimenté dans l'académie d'Amiens depuis 2019. Notre protocole de recherche implique des questionnaires (élèves et enseignants) ainsi qu'un outil de récolte de données que nous appelons billets « moments spéciaux ». Ce protocole a impliqué 10 enseignants et 14 classes de la 6^{ème} à la 3^{ème} en 2020-2021. Les résultats mettent en lumière l'expérience vécue des élèves et des enseignants et les conséquences organisationnelles au sein de l'écosystème éducatif.

Abstract

The ongoing « 45-minute long language classes » experiment (quasi-daily exposure to the foreign language) in the Amiens Académie started in 2019. Our research protocol involves questionnaires (students and teachers) as well as a data collection tool that we call the « special moments » notes. Our protocol focused on 10 teachers and 14 classes from 6^{ème} to 3^{ème} in 2020-2021. Results highlight the lived experience of students and teachers and the organisational consequences within the educational ecosystem.

Introduction

La question de l'amélioration de l'enseignement des langues en France est vive, comme en témoignent les suggestions du Rapport « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde » par Taylor et Manes-Bonnisseau (2018) et les « mesures pour améliorer les apprentissages des élèves en langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire »¹ présentées sur le site du Ministère de l'Éducation nationale par une infographie datée de mars 2019. Ces recommandations proposent une réflexion autour de la durée des séances d'apprentissage de langues vivantes avec notamment une pratique de 20 minutes par jour à l'école élémentaire. En ce qui concerne le primaire et le collège, ces recommandations officielles n'ont pas été suivies d'une parution au Bulletin Officiel (BO) de l'Éducation nationale nécessaire pour une application dans les classes. En décembre 2022, le Ministre de l'Éducation nationale en France, Pap Ndiaye, a remis cette question à l'agenda de la politique éducative avec l'annonce du plan de renforcement de l'apprentissage de l'anglais et des autres langues vivantes tout au long de la scolarité obligatoire, pour une maîtrise du niveau A2 (minimum) par au moins 80% des élèves de 3^{ème}. Ce plan inclut des aménagements pédagogiques au collège avec une pratique régulière des langues vivantes dès la classe de 6^{ème} grâce à des « séances de 45 minutes réparties sur toute la semaine »².

Le dispositif « cours de langue de 45 minutes » que nous étudions ici s'inscrit dans ce contexte de révision des modalités d'enseignement et a été mis en place dès septembre 2019, durant trois années scolaires dans l'académie d'Amiens (encadré par les [articles L.314-1 à L.314-3](#) et [articles D 314-1 à D314-7](#) du code de l'éducation³). Enseignants, élèves, conseillers principaux d'éducation (CPE) et chefs d'établissement ont été suivis par l'Inspection Pédagogique Régionale Langues Vivantes (IA-IPRLV) et deux chercheuses en didactique des langues. Notre article vise à analyser la mise en place du dispositif sous l'angle du vécu des élèves et des enseignants dans ce contexte et de l'organisation à l'échelle de l'établissement. Il s'agit alors d'identifier comment élèves et enseignants reçoivent et/ou s'approprient le dispositif des cours de langue de 45 minutes. Du point de vue de la méthodologie de recueil de données, notre contribution explore la combinaison de questionnaires et de billets « moments spéciaux » afin de saisir l'expérience subjective d'acteurs scolaires (Necker et al., 2021).

Nous présenterons d'abord brièvement les enjeux du temps d'exposition à la langue sous-jacents au dispositif étudié, puis des éléments théoriques sur les pratiques déclarées et le vécu

¹ <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>

² <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo47/MENE2234752C.htm>

³ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038902386

des acteurs dans un dispositif pédagogique, avant de présenter nos choix méthodologiques. Nous présenterons enfin nos résultats, qui pourront contribuer aux recherches autour de la réception dans les classes et les établissements, d'un dispositif jouant sur les rythmes d'exposition dans l'enseignement-apprentissage des langues.

1. Vers une reconfiguration temporelle de l'enseignement des langues en milieu institutionnel

Les instructions officielles prévoient 4 heures de Langue Vivante 1 (LV1) en classe de 6^{ème} (cycle 3) et 3 heures de LV1 et 2h30 de LV2 en classes de 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} (cycle 4). L'organisation des établissements scolaires en France est telle que les cours de langue sont programmés sur des créneaux de 55 minutes, soit 2 à 4 séances par semaine selon le cycle. Le but de l'expérimentation des séances de langue de 45 minutes était de prendre en compte les besoins cognitifs des élèves, tels qu'identifiés dans la littérature scientifique.

1.1. Les enjeux du temps d'exposition à la langue

Les chercheurs identifient des liens entre récurrence des séances d'exposition à la langue, récurrence des items nécessaire à une mémorisation, problématiques attentionnelles et performances intellectuelles de chacun. Ces enjeux sont sous-jacents à la mise en place des cours de langue de 45 minutes.

1.1.1. Pour une exposition plus régulière et fréquente à la langue cible

La littérature scientifique en didactique des langues et les rapports institutionnels de ces 10 dernières années vont dans le sens d'une exposition plus régulière à la langue pour un meilleur apprentissage.

Du point de vue des politiques éducatives, le rapport Taylor et Manès-Bonnisseau de 2018 a été déterminant pour impulser des projets de renforcement de l'exposition à la langue puisqu'il indiquait explicitement :

Dans le premier degré et au collège, nous recommandons un réaménagement du temps d'enseignement permettant une exposition presque quotidienne à la langue pour les élèves, car réactiver les apprentissages est indispensable [...avec] cinq séances de 45 minutes en sixième ; à partir de la cinquième, quatre séances hebdomadaires de 45 minutes en langue vivante 1. Aligner autant que possible les horaires de langue vivante 2 sur ce schéma. (Taylor & Manes-Bonnisseau, 2018, p. 51).

Similairement, les recommandations du Centre national d'étude des systèmes scolaires⁴ (Cnesco) (2019, p. 27) insistent sur la nécessité d'augmenter la fréquence des séances et précisent qu'il convient de :

⁴ https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Synthese_recos_langues.pdf, page 4

Proposer des cours de langues d'une durée plus courte mais plus régulièrement. La recherche montre que l'apprentissage d'une langue nécessite d'y être exposé régulièrement. Pour cela, il est possible d'envisager une plus grande flexibilité dans l'organisation du temps scolaire, favorable à l'apprentissage des langues. À volume horaire constant, le temps scolaire dédié aux langues peut être réorganisé afin d'augmenter la régularité des cours de langues. Par exemple... Au primaire, des séances quotidiennes de 20-25 minutes (au lieu de deux de 45 minutes). Au collège, quatre ou cinq séances de 45 minutes (au lieu de séances d'1h).

Le dispositif des cours de langues de 45 minutes que nous étudions ici fait suite à ces recommandations en termes de fréquence et durée de séances. Dans ce contexte, les chercheurs mettent en avant l'importance de la répétition pour favoriser l'apprentissage.

1.1.2. Apprentissage et répétition

Une reconfiguration temporelle amène à considérer le rôle didactique de la répétition de l'exposition aux structures de langue et de la répétition des structures langagières elles-mêmes.

Le rapport Taylor et Manès-Bonnisseau (2018) précise à ce propos que « réactiver les apprentissages est indispensable », ce qui rejoint les propos de Gruson (2006, p. 633) selon qui :

le travail du professeur consisterait à aménager un milieu cognitif qui expose les élèves à un nombre élevé d'occurrences des nouvelles connaissances et à une variété suffisante de formes linguistiques, mettant en concurrence nouvelles et anciennes connaissances, afin que les élèves soient en position, d'une part, d'effectuer des opérations de mise en relation pertinente entre les formes linguistiques et leur signification et, d'autre part, entre les nouvelles connaissances et leurs apprentissages antérieurs.

En complément, Hilton (2019, p. 16) indique dans le rapport scientifique de la conférence de consensus « Sciences cognitives et apprentissage des langues » que « la répétition est un *sine qua non* de la plupart des apprentissages ». Une fréquence de cours limitée, qui ne laisse pas suffisamment de temps à une exposition répétée à des structures langagières, a des incidences sur le type d'activités que l'enseignant peut proposer, rendant nécessaires des exercices répétitifs de mémorisation, phase préliminaire à des tâches plus complexes (Hilton, 2019, p. 33) :

l'environnement linguistique varié et variable qui est caractéristique des leçons construites autour des actes de parole ou de thèmes culturels ne facilite pas l'extrapolation de ces régularités. Dans un contexte de temps d'apprentissage fortement réduit, la didactique ne peut pas se passer d'activités conçues pour la mémorisation des formes linguistiques.

Ainsi, selon Hilton (2019), le facteur temps en milieu institutionnel contraint la forme des contenus, le besoin de répétition obligeant l'enseignant à privilégier certaines activités, s'il veut permettre aux élèves d'extrapoler à partir de régularités. Selon l'auteure, « une façon artificielle mais performante (cognitivement parlant) pour compenser le manque de temps de contact

avec la L2 [langue vivante 2] dans les classes de langue » (Hilton, 2019, p.33) serait des activités d'entraînement.

Parmi ces activités, celles visant le développement des compétences à l'oral sont centrales dans un cours de langue et nécessitent l'étayage de l'enseignant.

1.1.3. Les conditions propices à la prise de parole en langue étrangère

Si le temps d'exposition à la langue est un des facteurs déterminants de l'apprentissage, d'autres paramètres conditionnent la performance langagière des élèves, et notamment les conditions propices à leur prise de parole telles que l'effectif, la confiance en soi et les représentations des élèves.

À propos de l'effectif, Charlot et Reuter (2012) notent que :

même si les enseignants ont bien conscience de l'utilité de l'erreur pour identifier les obstacles à l'apprentissage, la temporalité d'un cours reste largement soumise à une double nécessité, celle du rythme imposé par les programmes et celle de tenir sa classe, tâche d'autant plus difficile quand les effectifs sont lourds, ce qui est trop souvent le cas ; il reste alors peu de place et de temps pour gérer les erreurs, voire les susciter en sollicitant d'autres élèves que ceux qui sont volontaires parce qu'ils sont plus sûrs de leurs réponses (Charlot et Reuter, 2012, p. 33).

En complément, sur la confiance en soi, Riquois (2018, p. 15) rappelle qu'« [e]n classe, la prise de parole est une mise en danger, elle expose celui qui parle et le soumet aux regards des participants, que ce soit les élèves ou l'enseignant », alors que « [l]a confiance en soi donne les moyens à l'apprenant de prendre la parole plus fréquemment, de prendre des risques en faisant des propositions et de signaler ses difficultés lorsqu'il en rencontre » (Riquois, 2018, p. 19). Cette confiance est une résultante du climat de classe (Riquois, 2018) puisque « lorsque l'enseignant maîtrise la situation, une classe au climat détendu est un cadre serein pour susciter l'envie de participer, favoriser l'esprit de groupe et la coopération. L'apprenant y est actif, ce qui est un gage de réussite » (Riquois, 2018, p. 20).

Un autre facteur favorisant - ou non - la prise de parole relève des représentations des élèves telles que les « représentations sur soi et sur la relation au groupe » ; les « représentations sur la langue cible » ; les « représentations sur l'apprentissage et l'enseignement » ainsi que les perceptions des supports et activités (Riquois, 2018, p. 24). De même, les représentations sur l'enseignement et l'apprentissage qu'ont les enseignants « peuvent influencer en partie [le] comportement et [les] réactions » de ceux-ci (Riquois, 2018, p. 25), avec des effets positifs ou négatifs sur la confiance en soi des élèves et, par là même sur la prise de parole en classe de langue.

L'intention institutionnelle dans l'expérimentation du dispositif des « cours de langues de 45 minutes » est la mise en place des conditions propices à la pratique de la langue telles que présentées ci-dessus. Nous exposons à présent comment notre étude approche le vécu des élèves et des enseignants dans le cadre de ce dispositif.

1.2. Pratiques déclarées et expérience vécue des acteurs d'un dispositif d'enseignement-apprentissage des langues

Nous abordons ce dispositif en nous inspirant du projet de Progranova et al. (2017, p. 100) pour étudier les « processus didactiques » et ce que les acteurs ont à en dire :

le travail essentiel, dans l'enseignement des langues, se fait dans les leçons de langue, et il est intéressant de se pencher, à ce niveau micro de l'étude des processus pédagogiques et didactiques, sur ce que les acteurs ont à dire à propos de leurs propres pratiques. Sous le terme « processus didactiques » nous comprenons les démarches des enseignant.e.s dans des situations d'enseignement/apprentissage permettant la transmission et l'appropriation de savoirs de et sur la langue (ainsi que les aspects influençant ces démarches).

Dans notre récolte de données, nous ne visons pas exclusivement les enseignants. Grâce au croisement que nous explicitons plus loin entre données enseignants (questionnaire) et données élèves (questionnaire et billets « moments spéciaux »), nous portons notre regard à la fois sur les pratiques déclarées (Bigot et Cadet, 2011, Malo et al., 2019) et le vécu des enseignants comme des élèves (Petitmangin, 2007 ; Puren, 2021 ; Rivière, 2010). Nous recueillons en effet des données sur le vécu des élèves au sein des processus mis en œuvre par les enseignants, considérant le système que ces interactions constituent.

En ce sens, nous qualifions le dispositif « cours de langues de 45 minutes » d'écosystémique, car il vient solliciter des paramètres interdépendants (Gadille et al., 2021). Cette interdépendance se joue sur plusieurs niveaux dans une écologie (El Hage et Reynaud, 2014). Pour le contexte qui nous concerne, nous pouvons identifier les niveaux suivants : cognitif (besoins cognitifs des élèves en situation d'apprentissage), pédagogique (choix de l'enseignant en amont ou au cours du face à face pédagogique), professionnel (remise en question des pratiques), institutionnel (mise en œuvre qui passe par le chef d'établissement), logistique (implication de la vie scolaire dans la réorganisation des horaires ou de l'enchaînement des séances dans les emplois du temps). Ces dimensions sont proches des « dimensions sociales, interactionnelles, langagières, éducatives, didactiques et cognitives » repérées par Bucheton et Soulié (2009) dans le « multi-agenda » de l'agir enseignant.

Nous présentons à présent les caractéristiques et l'historique du dispositif expérimental « cours de langue de 45 minutes », tel que mis en place par l'Institution. Nous exposerons ensuite le protocole de recherche mis en place pour explorer les implications de ce dispositif, tant pour les apprenants que pour les enseignants et l'établissement scolaire.

1.3. Contexte de la recherche sur le dispositif « cours de langue de 45 minutes »

L'expérimentation des « cours de langue de 45 minutes » qui nous intéresse ici a été lancée en septembre 2019 et s'est prolongée jusqu'en juin 2022 à l'initiative de l'IPRLV de l'académie

d'Amiens avec l'appui de la Cellule Académique Recherche Développement Innovation Expérimentation (CARDIE). Les inspecteurs de langues vivantes de cette académie travaillent à la question du développement des temps et des situations d'exposition aux langues de l'école primaire au collège.

Les buts institutionnels de cette expérimentation pédagogique étaient de mettre en place une régularité et une plus grande fréquence de l'exposition à la langue vivante avec des séances de 45 minutes en langues vivantes de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Une exposition quasi-quotidienne à la langue avait pour but de favoriser la mémorisation des savoirs et la concentration des élèves, par une réactivation plus régulière et plus fréquente des connaissances linguistiques⁵.

Lors du lancement de ce projet en septembre 2019, 12 établissements étaient concernés par l'expérimentation. Ces établissements étaient de profils variés : urbains, ruraux, classés ou non en zone d'éducation prioritaire. Il s'agissait de 10 collèges (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}) et de 2 lycées professionnels (3^{ème} prépa métiers), englobant 6 langues (allemand, anglais, espagnol, italien, portugais, russe), à travers 31 classes. Cela représentait près de 700 élèves et 24 enseignants.

À partir de 2020-2021, en raison des contraintes liées à la situation sanitaire (Covid) et aux mutations de certains enseignants, 7 établissements sur les 12 ont choisi de poursuivre l'expérimentation (6 collèges et 1 lycée professionnel), impliquant ainsi 5 langues (allemand, anglais, espagnol, italien et russe). Cela représente 18 enseignants et près de 500 élèves, répartis dans 21 classes.

2019 - 2020	2020 - 2021	2021 - 2022
12 établissements (10 clg et 2 LP) 31 classes 24 enseignants près de 700 élèves	7 établissements déjà impliqués en 2019-2020 (6 clg et 1 LP) 21 classes 18 enseignants près de 500 élèves	

Tableau 1. Récapitulatif des établissements concernés de septembre 2019 à juin 2022

La mise en œuvre du « Cours de langue de 45 minutes » était laissée au libre choix des établissements et des équipes, donnant ainsi lieu à une variété, en fonction des contraintes de chacun, sachant que seuls les enseignements de langue changeaient de format : soit 1h30 de langue comprenant 45 minutes en langue vivante 1 et 45 minutes en langue vivante 2, soit 45 minutes suivies de 10-15 minutes de lecture consacrée à l'opération « silence on lit » dans le cadre des langues vivantes ou de travaux de mémorisation (notamment dans le cadre de « cogni-classes », un projet CARDIE, ou le dispositif « devoirs faits »).

⁵ <https://www.ozp.fr/spip.php?article26212>

Mélanges CRAPEL n° 44/1

Selon les collègues, l'expérimentation était prévue sur l'ensemble des classes d'un même niveau, sur quelques classes d'un même niveau, ou sur les classes bilangues (LVA/LVB, allemand/anglais, portugais/anglais, russe/anglais) avec une modification des durées comme suit :

Cycle	Classe	Programmation hebdomadaire initiale des séances	Séances dans le dispositif "45 minutes"
Cycle 3	6 ^{ème} LV1	4h	5 séances de 45 minutes
	6 ^{ème} bi-langue (Langue Vivante A et Langue Vivante B)	Généralement observé : 3h LVA et 3h LVB ⁶	4 séances de 45 minutes en LVA et LVB
Cycle 4	5 ^{ème} 4 ^{ème} 3 ^{ème}	3 h LVA 2h30 LVB	4 séances de 45 minutes pour la LV1 et 3 séances de 45 minutes pour la LV2

Tableau 2. Durée des séances dans le dispositif des cours de langue de 45 minutes en collèges

Les points de vigilance anticipés du point de vue institutionnel et discutés par l'inspection avec les chefs d'établissement et les CPE concernaient la vie scolaire, la constitution des emplois du temps et des classes ainsi que le temps de travail de l'enseignant. La mise en place de l'expérimentation impliquait également des temps importants de concertation interlangue et de communication auprès des élèves et des familles. L'inspection a également veillé au respect des temps d'apprentissage. Par exemple, pour une classe de 6^{ème}, 4 séances par semaine correspondent à 240 minutes d'enseignement, tandis que 5 séances de 45 minutes par semaine correspondent à 225 minutes, ce qui génère 15 minutes manquantes chaque semaine. Dans le contexte de cette expérimentation, la répartition des heures d'enseignement au sein des différents établissements impliqués a été lissée sur l'ensemble de l'année scolaire en proposant aux élèves de participer à des projets en langues vivantes (tels que les débats citoyens en langues) ou à des séances supplémentaires, par exemple, avec un assistant de langue vivante.

La recherche dont nous rendons compte ici trouve sa source dans les différentes observations et constatations faites par l'inspection en 2019-2020 dans son suivi de l'expérimentation du dispositif. Elle débute en 2020 lorsque l'inspection nous sollicite pour une collaboration visant spécifiquement à qualifier l'expérience vécue par les élèves et les enseignants en 2020-2021. Elle a pour terrain les 7 établissements alors impliqués dans le dispositif, au sein desquels 10

⁶ Il n'existe pas de texte officiel pour la répartition des heures en bilangues. On observe le plus souvent 3h/3h mais certains établissements sont libres d'ajouter des heures s'ils souhaitent une focale LV.

enseignants et 14 classes ont participé à l'intégralité du protocole (soit environ 300 élèves). Nous présentons à présent notre méthodologie de recueil des données et d'analyse.

2. Méthodologie de recueil des données pour l'analyse d'un dispositif écosystémique

Pour cette étude du dispositif des « cours de langues de 45 minutes », nous avons déployé différents outils méthodologiques, eu plusieurs temps d'échange avec le terrain et nous sommes appuyées sur le recoupement des données pour rendre compte des implications de cette reconfiguration temporelle.

2.1. Outils de récolte des données

Afin de saisir cette complexité, nous avons opté pour un recueil de données par l'intermédiaire de différentes modalités : les billets « moments spéciaux » à l'usage des élèves, un questionnaire élève et un questionnaire enseignant.

2.1.1. Les billets « moments spéciaux »

Cette recherche sur les « cours de langue de 45 minutes » nous a amenées à développer une méthode de récolte de données : les billets « moments spéciaux ». Les enjeux et apports de cette méthode ont été discutés dans Necker et al. (2022), Necker et al. (2023).

Dans le cadre de ce mode de récolte de données, l'enseignant met à disposition dans sa classe une boîte dans laquelle les élèves peuvent déposer un billet consignait leur moment spécial de la séance. La consigne était : « Tu as vécu un moment spécial pendant cette séance ? Décris-le et partage-le avec nous ». Grâce à l'affiche disposée à côté de la boîte et rappelée sur les billets pré-formatés (figure 1), il est clairement indiqué que les billets sont à destination des chercheuses.

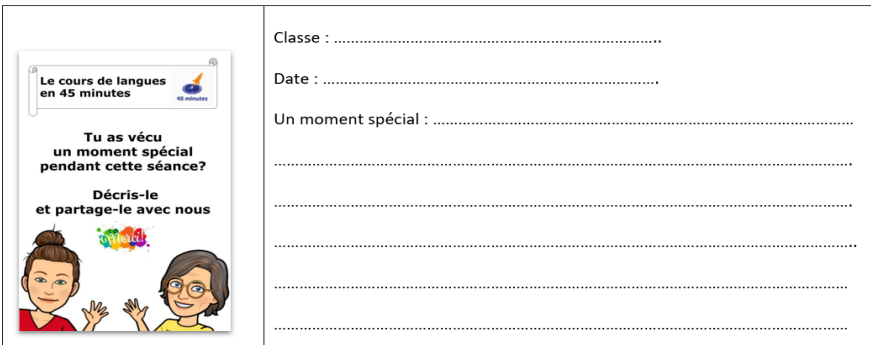

--

Figure 1. Billet type proposé aux enseignants pour distribution aux élèves avec rappel de l'affiche

La présence de l'avatar des chercheuses et de leur prénom est destinée à créer un lien avec les élèves, et à contribuer à donner une image de la recherche plus proche du terrain. La rédaction de ce billet était facultative et anonyme.

Le corpus de billets récoltés dans cette recherche rassemble 1033 billets, déposés dans les boîtes dans les différentes classes et les différentes langues concernées, sur une période de 3 mois. Certains enseignants nous ont indiqué avoir modifié la consigne au fil de l'année pour faire du billet un bilan de la semaine. Nous ne sommes cependant pas en mesure de quantifier ce phénomène, mais nous verrons dans les résultats des traces de ce changement sur le contenu des billets.

2.1.2. Questionnaire élève

Le questionnaire élève (enquête en ligne *LimeSurvey*), intitulé « les 45 minutes et moi », était destiné à recueillir le déclaratif des élèves sur cette durée des cours de langue vivante et les effets perçus sur leur prise de parole, leur rapport à l'écrit, leur niveau d'anxiété et de concentration ou de sentiment d'efficacité personnelle. Le lien vers le questionnaire a été adressé aux élèves par leurs enseignants de langue vivante, l'ayant eux-mêmes reçu de l'inspection. Les élèves ont rempli le questionnaire dans leur temps libre. Le questionnaire était précédé du message suivant : « Merci de répondre à ces questions pour nous aider à mieux comprendre les cours de langue de 45 minutes » et se composait de questions fermées de type oui/non (rythme, état émotionnel, concentration, motivation, apprentissage, devoirs, oral, mémorisation, trace écrite), suivies de trois questions ouvertes (commentaire sur l'utilisation des 10/15 minutes de battement, avantages, inconvénients).

Nous avons reçu 148 réponses sur un total d'environ 300 questionnaires diffusés aux élèves dans les 14 classes concernées.

2.1.3. Questionnaire enseignant

Le questionnaire enseignant visait à nous renseigner sur les pratiques déclarées et le vécu de ces derniers au sein d'un dispositif impliquant la modification des durées des séances. Nous souhaitons par cet intermédiaire recueillir aussi des données sur les éventuelles évolutions déclarées de leurs pratiques professionnelles dans ce nouveau cadre temporel. Les questions portaient sur le rapport entre contenu et durée de séance, la prise de parole des élèves, la place de l'écrit, la posture magistrale.

Le lien vers le questionnaire (enquête en ligne *LimeSurvey*) a été envoyé par la voie d'un message électronique transmis aux enseignants par l'inspection. Il contenait des questions demandant une réponse sur une échelle de Likert (« pas du tout d'accord, pas d'accord, sans opinion, d'accord, tout à fait d'accord, sans réponse ») pour permettre aux enseignants d'apporter facilement et rapidement une réponse nuancée, ainsi que des questions à réponse libre. Le questionnaire comprenait également une série de questions ouvertes permettant de laisser les enseignants libres de nous faire part de leur vécu et de leurs pratiques déclarées dans le détail (apprentissage, concentration, formation des enseignants, conscientisation,

collaboration entre enseignants, évolution des pratiques, mise au travail des élèves, trace écrite, gestion des 15 minutes de battement, valorisation institutionnelle des 15 minutes). Sur les 10 enseignants impliqués dans le protocole de recherche, 7 ont complété le questionnaire.

2.2. Calendrier de mise en œuvre du protocole de recueil de données

Le protocole de recueil de données a été déployé selon le calendrier suivant (figure 2) :

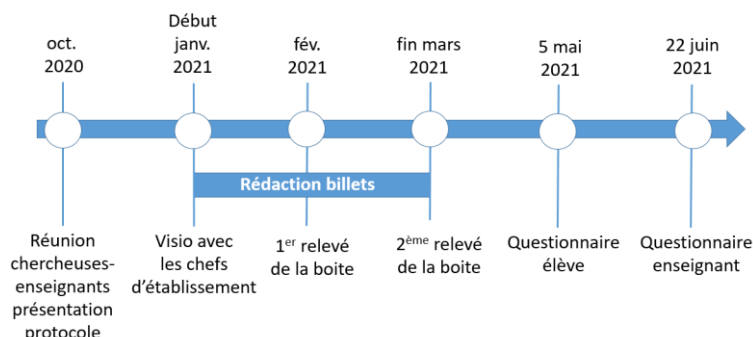


Figure 2. Présentation du protocole de recueil des données

Le déploiement de ce protocole s'est accompagné d'une communication avec les équipes (chefs d'établissements et enseignants) de la part des chercheuses, en étroite collaboration avec l'inspection. Ce lien au terrain est assumé, dans le cadre d'une posture de recherche soucieuse d'expliquer les enjeux aux participants de l'expérimentation. Dans une posture assumée de didactique interventionniste (Véronique, 2007), la recherche d'un compromis entre positionnement épistémologique et contraintes institutionnelles nous semble être la clé pour une recherche en didactique qui permette aux résultats de recherche d'informer le terrain, et *vice-versa*.

En octobre 2020 a eu lieu une visio-conférence avec les enseignants, pour une présentation du protocole. En décembre 2020, l'inspection a informé les enseignants du fait qu'ils seraient invités à remplir un questionnaire en fin d'année scolaire, que 2 temps d'échanges en visioconférences seraient proposés avec les chercheuses en 2021 pour la présentation de résultats intermédiaires.

En janvier 2021, une réunion en visio-conférence a eu lieu avec les chefs d'établissements pour une prise de contact avec les chercheuses et le début du recueil de données par les billets « moments spéciaux ». Une récolte à mi-parcours (début février 2021) a permis de vérifier la pertinence de cette nouvelle méthode de collecte des données, c'est-à-dire nous assurer que les messages déposés par les élèves correspondaient à un partage d'expériences liées à la séance. Début mars 2021, suite à ce premier dépouillement, nous avons fait parvenir, par l'intermédiaire des enseignants, un message d'encouragement aux élèves.

Le 2^{ème} et dernier relevé des billets déposés dans les boîtes a eu lieu fin mars 2021. Suite à cela, nous avons diffusé le questionnaire élève en mai 2021 et le questionnaire enseignant en juin 2021.

2.3. Croisement des données dans l'analyse du corpus

Notre méthodologie de recherche mixte (Dörnyei, 2007) implique de recouper les différentes sources d'informations (apprenants et enseignants), mais également de recouper des données récoltées « à chaud » à travers les billets avec des données impliquant plus de recul telles que celles récoltées par les questionnaires. D'autre part, nous recueillons des données au cœur de l'expérience vécue subjective grâce aux billets, et des données reposant sur des catégories décidées en amont par les questionnaires. Les répondants (élèves et enseignants) au questionnaire étaient dans les classes ayant mis en œuvre la boîte. Notre corpus de données rassemble ainsi des informations déclaratives sur l'expérience vécue par les apprenants et les enseignants.

Nous présentons à présent nos analyses et résultats, en mettant en évidence les traces du vécu des acteurs et des pratiques déclarées face à une nouvelle temporalité.

3. Résultats : enseignement-apprentissage d'une langue au prisme d'une nouvelle temporalité

Dans le contexte de l'étude d'un dispositif au sein duquel les séances hebdomadaires de langue sont plus fréquentes et plus courtes, nous avons étudié le vécu des élèves et des enseignants en termes de rythme-durée-fréquence, de concentration et de participation à l'oral. Nous avons également analysé le vécu verbalisé par les acteurs quant à la mémorisation, la réflexion métacognitive et le sentiment d'auto-efficacité. Enfin, nous avons prêté attention à l'adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants et aux conséquences sur l'organisation générale de l'établissement.

3.1. Le vécu et les pratiques déclarées des élèves et des enseignants dans une séance de durée réduite

Dans le contexte d'un dispositif qui réduit la durée des cours de langue, nous explorons le vécu des élèves et des enseignants, en termes de mise au travail, de concentration et de participation à l'oral.

3.1.1. Perception subjective du rythme, de la durée et de la fréquence

Face à cette configuration temporelle, nous avons demandé aux apprenants s'ils considéraient que « le cours démarre vite », leur réponse n'a pas fait consensus (50 « oui », 45 « non »). Du côté des enseignants, l'un d'eux déclare par exemple que : « les élèves se mettent plus

rapidement au travail dès le début de la séance » et « [i]l y a également moins de temps mort dans un cours de 45 mins car la mise en activité est plus rapide ». D'une manière générale, les enseignants estiment que le rythme de la séance est plus enlevé (c'est-à-dire qu'il y a moins de temps de pause entre les activités, entre les sollicitations, et entre les contributions). Cette représentation du « temps mort » peut être questionnée au regard de ce que montrent les chercheurs sur le cerveau, à savoir qu'« [i]l s'agit de le laisser régulièrement tranquille et d'aménager des pauses qui alternent avec des moments d'apprentissage » (Vianin, 2020, p. 123). Nous revenons sur cet aspect plus loin dans notre analyse des 10-15 minutes restantes comme temps interstitiel.

De plus, les données recueillies soulèvent la question de l'accélération du rythme d'exécution des tâches par les élèves dans une séance plus courte. Les réponses au questionnaire sont partagées puisque 47 élèves estiment qu'ils doivent accélérer à la fin du cours pour tout finir alors que 61 ne notent pas d'accélération. Mais la durée est bien mentionnée à quatre reprises dans la catégorie « inconvenient » avec des affirmations dont la valence peut être difficile à interpréter. « 45 min d'anglais c'est trop court » peut faire référence à un manque de temps pour réaliser les tâches demandées ou au souhait d'avoir plus de cours d'anglais. Mais d'autres phrases sont sans ambiguïté à valence négative. Un élève indique par exemple « JE SUIS OBLIGE d'accélérer A LA FIN ; J'AI PAS BEAUCOUP DE TEMPS⁷ ».

D'une manière générale à propos de la fréquence, 64 élèves déclarent aimer avoir cours 4 fois par semaine (contre 32 « non »). Les aspects positifs de cette fréquence sont parfois explicités par les élèves, lorsqu'ils donnent comme avantage du dispositif « On se voit plus souvent dans la semaine ». Notons également que certains élèves expliquent clairement pourquoi la fréquence peut être un inconvenient : « Avoir plus de cours d'espagnol tous le temps c'est trop ». Cela peut aussi être lié au fait que l'élève n'apprécie pas la matière et se trouve encore plus souvent exposé.

Les traces d'une expérience vécue connotée négativement doivent être considérées comme un point de vigilance dans la mise en place d'un tel dispositif, car le sentiment de ne pas avoir le temps de terminer son travail a des effets sur le sentiment d'auto-efficacité (Galand et Vanlede, 2004, p. 4) que nous abordons par la suite.

3.1.2. Point de vigilance : l'injonction perçue de concentration

Parmi les buts institutionnels de la mise en place du dispositif expérimental figurait la volonté de favoriser la concentration des élèves. Nous avons exploré comment cette question est perçue par les acteurs.

⁷ Majuscules utilisées par l'élève.

Dans leur réponse au questionnaire, 102 élèves déclarent être concentrés, contre 9 réponses négatives. Les enseignants, également interrogés par questionnaire sur ce point, disent avoir l'impression qu'une séance raccourcie est favorable à une concentration des élèves pendant l'intégralité de la séance. En effet, un enseignant indique : « [u]ne séance de 45 minutes est plus brève ; les élèves savent donc que l'effort de concentration demandé est plus restreint ». La sollicitation de l'attention est plus restreinte dans le temps selon lui lors de séances de 45 minutes. Un enseignant explique à ce propos que :

Dans les cours classiques, les 15 dernières minutes sont souvent très longues car les élèves ont perdu le fil et sont moins attentifs. C'est de plus souvent à ce moment-là que l'on fait le recap de ce qui a été dit dans la séance et que nous faisons la trace écrite ou la réflexion sur la langue. C'est d'autant plus pénible que les élèves ne soient pas concentrés à ce moment précis.

Il sous-entend que dans une séance plus courte, le dernier quart d'heure pourrait être consacré plus efficacement au « récap » avec des élèves plus à même de se concentrer.

Du point de vue de l'élève, la concentration peut être perçue comme injonction de la part de l'enseignant au sein du dispositif pédagogique étudié. Cela apparaît en effet dans la réponse d'un élève à propos des inconvénients des 45 minutes qui indique qu'« il faut se concentrer dès le début ».

Ainsi, la concentration peut être perçue comme élément facilitateur des apprentissages par les enseignants et certains élèves, mais lorsqu'elle est vécue comme une injonction, alors le vécu de l'élève peut être connoté négativement.

3.1.3. La participation à l'oral : satisfaction ou précipitation ?

Le dispositif implique une réduction de la durée des séances, mais pas de l'effectif du groupe classe, ce qui questionne la possibilité de participation orale des élèves, puisqu'un nombre élevé d'élèves réduit le temps de parole de chacun dans une séance raccourcie.

Au vu de leurs réponses au questionnaire, les enseignants considèrent que la prise de parole des élèves demeure un des constituants principaux de leur séance. Ils estiment que malgré la réduction de la durée d'une séance, il y a toujours autant d'activités en interaction élève-élève et pas plus d'activité en interaction enseignant-élèves (6/7). Les enseignants déclarent en majorité (6/7 et 1 sans opinion) que le temps de réflexion avant une prise de parole n'est pas diminué, les élèves n'étant pas selon eux pressés avant une production orale. La majorité des enseignants (5/7) ont également l'impression que les élèves parlent plus spontanément que dans leurs séances d'une heure et déclarent toujours avoir assez de temps pour valoriser les propositions orales imprévues des élèves (7/7). De l'avis des enseignants, la parole circule.

Du point de vue des élèves, la participation orale est mentionnée dans 49 billets (sur 1033) avec des formulations comme « je suis content de moi cette semaine parce qu'à chaque séance j'ai réussi à participer ».

L'utilisation récurrente des verbes « pouvoir » et « réussir » dans les billets relatifs à la participation orale renvoie à un obstacle sous-entendu, et à la satisfaction due à la résolution de cet obstacle, celui-ci pouvant être l'ambiance de classe mais aussi le niveau de compétence de l'élève, son sentiment d'efficacité personnel, ou le cadre temporel contraint.

La réduction de la durée des séances crée-t-elle une injonction contradictoire pour les élèves autour de la participation ? Le rythme de travail ne semble pas être vécu comme contradictoire avec la participation, puisque parmi ces 52 élèves déclarant devoir « travailler vite », 45 indiquent être concentrés, 40 déclarent participer souvent, 30 déclarent prendre facilement la parole et 40 ont le temps de préparer leur réponse. 94 élèves déclarent ne pas se sentir stressés (contre 21 « oui »), ce qui va également dans le sens d'un rythme vécu comme compatible avec l'activité de l'élève. Ainsi durée des séances, rythme de travail et prise de parole sont liés puisque cette dernière, en classe de langue, nécessite un temps de préparation pour l'élève avant d'être effectuée (Stoltz, 2006), « le phénomène de "préparation" [étant] lié à la situation didactique », et à l'interaction verbale en général (Rousier-Vercruyssen et Lacheret-Dujour, 2018).

Un billet, cependant, mentionne explicitement un effet négativement connoté de la vitesse : « on se précipite beaucoup ce qui peut créer de l'incompréhension ». Cette formulation nous alerte sur un effet potentiel du dispositif, mise en visibilité grâce aux billets, dans une mention qui, si elle est marginale, n'en renvoie pas moins à une difficulté potentielle pour l'élève car, s'il perd le fil conducteur du propos de l'enseignant et ne comprend plus, il sera moins enclin à participer.

3.2. De l'apprentissage à la réflexion métacognitive dans une nouvelle temporalité

Selon Berger et Büchel (2012, p. 54) le sentiment d'efficacité personnelle est lié « à un moindre exercice de stratégies métacognitives ainsi qu'à des jugements métacognitifs moins adaptés ». C'est dans l'optique de ce lien entre méta-cognition et sentiment d'auto-efficacité que nous explorons à présent le vécu des acteurs du dispositif étudié en termes d'apprentissage et de mémorisation.

3.2.1. « On n'a pas le temps d'oublier » : consensus enseignant-élèves

Un fondement théorique de la mise en place du dispositif « cours de langue de 45 minutes » par l'Institution était un effet sur la mémorisation grâce à une exposition à la langue plus fréquente. Nous avons souhaité recueillir le point de vue des acteurs à ce sujet.

Un enseignant indique que « la répétition plus fréquente du contenu permet une meilleure mémorisation pour les élèves », c'est-à-dire qu'avec un nombre plus grand de séances par semaine, les temps récapitulatifs en début de séance reviennent plus souvent. Un autre

enseignant signale que « [l]es phases de réactivation sont [...] plus nombreuses ». Du point de vue des élèves, cet étayage cognitif est remarqué comme ici : « J'ai adoré les cours en espagnol car on révise beaucoup. On travaille. »

La facilitation de la mémorisation relève pour un autre enseignant d'un contenu « moins dense » puisque « Les séances sont moins denses et donc plus faciles à mémoriser pour les élèves. Le retour en cas de problème ou de non-compréhension est plus immédiat tout comme la remédiation » ; ou moins conséquent puisque « [m]oins de savoirs et savoir-faire [...] à acquérir lors d'une séance ». Ce contenu réduit est vécu négativement par un élève qui indique : « on a que 45 min de cours donc on peut pas apprendre plus de chose ».

Un autre aspect mentionné par les enseignants est le rapport entre effort de l'élève et fréquence d'exposition : « du fait d'être plus exposés, ils ont l'impression d'avoir à mobiliser plus leur mémoire qui aurait pu être stimulée par trois séances par semaine. Ils auraient eu l'impression de fournir plus d'efforts ». Pour cet enseignant, le fait que les séances soient rapprochées et fréquentes donne l'impression à l'élève d'un accès plus aisé à des éléments mémorisés. Sur ce point, les réponses des élèves viennent corroborer ces impressions des enseignants : « on n'a pas le temps d'oublier ». 84 élèves disent se souvenir du cours d'avant (contre 24 « non ») et 99 déclarent bien apprendre (contre 7 « non »). Si l'on regarde plus en détail les réponses ouvertes concernant les avantages du dispositif, c'est bien l'apprentissage (7 occurrences) et la mémorisation (9 occurrences) qui ressortent. Ce lien entre mémorisation et apprentissage va dans le sens de ce que mettent en évidence les chercheurs (Vianin, 2020). Il est intéressant de noter qu'un élève indique dans le questionnaire : « je participe plus parce que j'ai mieux mémorisé », ce qui pointe vers une appréhension systémique de ces liens entre mémorisation, implication dans le cours, et sentiment d'auto-efficacité, dans une posture méta-réflexive.

Le corpus recueilli invite en effet à analyser ces traces de réflexion métalinguistique et de sentiment d'auto-efficacité des élèves. C'est ce que nous présentons ci-dessous.

3.2.2. Traces d'une réflexion métacognitive chez les élèves et sentiment d'auto-efficacité

Les données recueillies font état, au moins chez une partie des élèves, d'une réflexion métacognitive et en termes de sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003 ; Puozzo-Capron, 2012), c'est-à-dire le sentiment de sa propre capacité à réussir. Nous mettons en lumière ci-dessous comment se déclinent ces régimes réflexifs sollicités par notre protocole de recueil de données.

Le corpus de billets présente de nombreux constats de réussite personnelle tels que « j'ai mieux compris ». Fréquemment dans ces billets, les élèves ne focalisent pas sur un moment de la séance, mais présentent une analyse de leur activité sur l'ensemble de la séance sous

forme de bilan (« j'ai bien travaillé et participé »), ou l'ensemble de la semaine (« j'aime tous les cours j'ai participé quelque fois ») lorsque l'enseignant a mis en place un temps de rédaction des billets par semaine et non par séance.

Ce bilan de la semaine porte parfois sur le comportement (« Cette semaine j'étais sage »). Les billets écrits sur la semaine passent également d'une focalisation sur soi à une attention portée au groupe-classe tant au niveau du comportement (« La classe est un peu plus calme ce qui fait que l'on a plus travaillé 😊 »), qu'au niveau du travail (« J'aime cette semaine toute la classe a bien participé » ; « ça [le cours en 45 minutes] nous force à être plus efficace »), ou du dispositif en général (« C'est bien pour notre cerveau mais pas pour nos évaluations »).

Avec le changement de rythme, c'est parfois un manque de sentiment d'efficacité personnelle qui est exprimé comme lorsqu'un élève signale par exemple dans sa réponse au questionnaire « je n'ARRIVE PAS à tout écrire.... je suis décalé... ». Ce billet nous alerte sur le risque de diminution du sentiment d'efficacité personnel des élèves au sein d'un tel dispositif.

Que ce soit dans les billets ou dans le questionnaire, il semble que le dispositif ait amené les élèves à réfléchir sur leur activité.

3.3. Adaptation des pratiques pédagogiques au cœur d'un établissement

Dans le cadre d'un dispositif qui réduit la durée des séances de langue et augmente la fréquence de rencontre entre l'enseignant et les élèves, nous analysons à présent les traces de changements de pratiques de l'enseignant, puis d'adaptation au niveau macro de l'établissement.

3.3.1. Adaptation des pratiques enseignantes à la nouvelle configuration temporelle

Les réponses au questionnaire enseignant indiquent qu'en début d'année, trois enseignants sur sept avaient essayé de faire entrer un cours d'une heure dans un cours de 45 minutes. Il s'avère également que la moitié des répondants (3/6 et 1 sans réponse) déclarent avoir déjà eu le sentiment de manquer de temps lors d'une séance en 45 minutes. Parmi ces derniers, deux enseignants répondent « non » à la question « avez-vous toujours ce sentiment [de manquer de temps] ? ». D'autre part, les enseignants ayant répondu déclarent tous (6/7 et 1 sans opinion) avoir fait évoluer le contenu de leur cours pour s'adapter à la nouvelle durée et fréquence des séances.

Par l'intermédiaire de leurs réponses au questionnaire (rubrique « suggestions à un enseignant qui entrerait dans le dispositif des 45 minutes »), les enseignants donnent des conseils qui relèvent du fait de préparer les séances (« préparer le matériel », « se concentrer sur les objectifs de la séance et sur les façons de les atteindre concrètement », « être plus rigoureux, être plus précis dans ses objectifs, réfléchir au choix des supports, à la trace écrite »), être bien outillé (« apporter des aides pour les élèves en difficulté », « varier les

supports, les activités, les outils y compris le numérique ») et faciliter la mise au travail (« imaginer des rituels d'entrée en classe et de mise au travail efficaces », « faire évoluer le rituel », « consignes [...] très claires dès le début (inscrites au tableau) », « faciliter la participation (créer un climat propice et bienveillant pour que les élèves osent participer y compris les plus timides) », « prendre le temps du rebrassage, de pause et de bien expliquer »).

Dans le détail, par exemple, un enseignant précise avoir recours à « [b]eaucoup plus de pair work, d'utilisation de genial.ly et autres supports numériques ». Un autre enseignant déclare même avoir pris conscience de « la rigidité de [s]es cours qui se déroulaient toujours de la même manière : anticipation, découverte du document, repérages, mise en commun, trace écrite, réflexion sur la langue ». Cette prise de conscience peut être due à la durée du cours elle-même, ou à l'expérimentation.

En ce qui concerne les activités langagières, les enseignants déclarent que l'écrit occupe la même place avec toujours autant d'activités de compréhension de l'écrit (6 enseignants sur 7) et de production écrite (6/7). Cependant, ils constatent une difficulté à passer à l'écrit pour certains élèves, et font l'hypothèse que cette difficulté peut être liée au rythme plus soutenu. Le constat des enseignants est à mettre en regard avec le retour des élèves puisque, parmi les 47 élèves ressentant une accélération de rythme de travail, 35 déclarent avoir assez de temps pour écrire. Le dispositif des 45 minutes vient ainsi mettre en lumière des besoins en méthodologie des élèves.

Les données recueillies nous amènent à étudier le cas particulier de la trace écrite, « prescription institutionnelle et didactique » (Promonet, 2017, p. 1). Dans la reconfiguration d'une séance en 45 minutes la trace écrite a-t-elle toujours la même place et/ou forme puisqu'elle arrive traditionnellement après différentes activités, comme une capitalisation du travail effectué ? Le questionnaire enseignant et le questionnaire élève apportent des informations à ce propos.

Sur l'ensemble, 92 élèves déclarent avoir le temps de faire la trace écrite plus spécifiquement (contre 17 « non »). Le corpus de billets présente toutefois le message d'un élève signalant : « en anglais comme on ne doit pas copier en même temps [que l'activité en cours] on a moins de temps pour copier ». Ce billet éclaire le temps collectif de la conception de la trace écrite et sa copie, deux éléments caractéristiques du cours de langue qui se voient affectés par la réduction de la durée de la séance selon cet élève.

En complément, un enseignant déclare que « la trace écrite est plus souvent anticipée sous forme de photocopie, et complétée par les élèves vers la fin de la séance ou pour la fois suivante. Ils n'ont pas énormément à écrire ». Un autre enseignant explique, quant à lui, qu'il a fait évoluer les traces écrites vers « différentes formes selon les besoins, les activités. Elle peut aussi être orale (mp3, vidéo...) ». Par ailleurs, du fait de la fréquence des séances,

certaines enseignants reportent plus facilement l'élaboration de la trace écrite qui peut se faire « en groupe au début de l'heure suivante » ou demandent aux élèves de la « construire pour la séance suivante » (extraits de questionnaire enseignant). Un enseignant va même jusqu'à dire qu'il suggérerait à un collègue entrant dans un tel dispositif de « ne pas culpabiliser de ne pas faire la trace écrite à la fin de chaque séance », sous-entendant que cette trace écrite est une préconisation qu'il prend la liberté de remettre en cause.

En basculant les séances sur un format « 45 minutes », les enseignants sont amenés à faire des ajustements didactiques, mais ces ajustements se produisent aussi au niveau macro de l'établissement.

3.3.2. Un effet incident du dispositif : un temps interstitiel de 15 minutes au bénéfice des élèves

Le dispositif des « cours de langue de 45 minutes » a généré des plages de 15 minutes pouvant être placées avant ou après la séance de langues, puisqu'il n'était pas toujours possible dans l'emploi du temps de libérer les élèves au bout de 45 minutes en raison de l'organisation générale de l'établissement où les autres cours durent 1 ou 2h. En passant à un cours d'une durée de 45 minutes, certains enseignants se sont donc trouvés en charge de l'animation pédagogique des 10-15 minutes restantes. Cette animation ne va pas de soi, puisqu'une enseignante indique par exemple « Sur l'utilisation des 10 minutes restantes, l'inspectrice m'a donné des pistes d'exploitation (que les élèves qui avaient cours d'allemand m'explique ce qu'ils ont vu pendant l'heure et que mes élèves expliquent leurs cours d'anglais à la professeur d'allemand). Malheureusement cela n'a pas pu être mis en place ma collègue étant en arrêt maladie ».

Un enseignant qui a choisi de placer ces 15 minutes en début de séance, met en lien ce temps avec la mise au travail, notant que « les élèves s'installent rapidement, et sortent leurs affaires, relisent leur leçon et se mettent en condition pour travailler de façon concentrée par la suite ». Les élèves quant à eux semblent clairement distinguer ce temps de celui de la séance de langues puisque la plupart des billets, qui portent un regard sur la séance de cours, n'en font pas mention. Cependant, dans les billets d'un des collègues concernés, ce temps est bien mentionné autour des cours d'anglais et d'allemand. Au travers de ces déclarations d'élèves, ce temps interstitiel semble permettre d'effectuer une tâche qui ne sera pas à faire le soir (« on peut faire nos devoirs et se reposer le soir »), libérant ainsi du temps de loisir ou de repos. Elle semble permettre aussi de prendre un temps de repos ou de pause ou encore un temps durant lequel l'élève reprend l'initiative des tâches qu'il souhaite effectuer. L'utilisation du verbe « pouvoir » nous semble en effet aller dans le sens de cette agentivité retrouvée : « on peut s'avancer sur ses devoirs pendant les 15 minutes restantes ».

La diversité des activités vécues par les élèves lors de ces 10-15 minutes apparaît dans leurs questionnaires dans lesquels ils indiquent réviser (mentionné 20 fois), faire les devoirs (8), rien/attendre que le temps passe, discuter (6), lire (5) dessiner (3), travailler (3), nettoyer les tables (3), apprendre le cours pour le lendemain (2), ranger (1), dormir (1), écouter la prof (1), poser des questions à la prof (1) ou encore se « motiver à écrire » (1). Le questionnaire enseignant précise également la diversité d'exploitation des 10-15 minutes. Il peut s'agir d'un travail n'étant pas lié au cours de langue (dispositif « devoirs faits », lecture libre, théâtre, etc.) ou d'un travail en LV (lecture, rebrassage du lexique, relecture de la leçon précédente, interrogation entre pairs sur la leçon passée, reprise d'un exercice déjà fait avec l'enseignant, etc.). Il est intéressant de remarquer qu'il s'agit d'un travail sur la langue cible, mais que les élèves n'ont pas fait mention de cela comme un temps de travail supplémentaire.

L'appréciation de ce temps est parfois négative. Dans les questionnaires élèves, un élève confie même « je n'apprécie par tout le temps les devoirs fait ». Dans la plupart des mentions cependant, l'appréciation de ce temps est positive, comme lorsqu'il est utilisé pour la lecture. De même, lorsque ce temps peut être consacré aux révisions, aux devoirs ou aux questions, les élèves l'apprécient : « je peux réviser les contrôles qu'on a après ». Ce temps est apprécié car il permet une pause : « Et que ça nous donne une petite pause pour le prochain cours ». Il est donc intéressant de constater que ces 15 minutes incidentes, qui pourraient paraître anecdotiques et un détail du dispositif global des cours de langues de 45 minutes, représentent peut-être un espace à explorer, qui donne éventuellement des pistes pour introduire plus de temps de latence dans la journée de classe.

3.3.3. Repenser l'organisation générale de l'établissement

Le corollaire de la modification de la durée des séances de langue est une réflexion sur l'organisation de tous les enseignements à l'échelle de l'établissement, mais aussi de la vie scolaire. Le dispositif met en effet en lumière la place de la séance dans une continuité entre ce qui se déroule avant la séance, ce qui se déroule après, les temps de pause, les temps de restauration, car la mise en place de ce rythme n'est possible qu'avec une prise en compte de la temporalité scolaire générale.

Du point de vue institutionnel, ceci a été pris en compte par l'inspection dès le début du dispositif « cours de langue de 45 minutes » à travers la programmation de temps d'échanges entre enseignants, CPE, mais aussi avec les chefs d'établissement pour penser la bonne intégration du dispositif dans l'écosystème.

Ce dispositif a également généré une communication accrue entre équipes disciplinaires, entre enseignants d'une même langue mais aussi inter-langues. Les réunions avec les chercheuses et l'inspection ont permis des partages d'expérience, chaque enseignant voyant que les problèmes rencontrés ou interrogations étaient communs, donnant lieu à l'émergence

de besoins en formation partagés. Au-delà des cours de langue, le projet a été expliqué par les inspectrices aux enseignants des autres matières (qui ne font pas partie du dispositif), mais qui se voyaient impactés du fait des réorganisations parfois nécessaires dans les emplois du temps.

Du point de vue de notre recherche, dans leur questionnaire, les enseignants de langues interrogés envisagent cette échelle macro lorsqu'ils suggèrent de « débloquer plus d'heures ou passer toutes les disciplines à 45 minutes », mais aussi de réfléchir de manière systémique à la durée des séances et à la question de l'effectif car « les pertes de temps liées à l'organisation et à la discipline sont moindre quand on a des classes peu nombreuses en effectif (20 élèves) ». Ils notent également le fait que leur cours de langue n'est pas déconnecté des autres matières puisque « les projets interdisciplinaires [...] peuvent occuper un nombre de séances important » et qu'il peut être nécessaire de revoir « le programme à adapter sur l'année ».

L'aspect macro-structurel de l'emploi du temps se retrouve également dans les questionnaires élèves. En effet, certains élèves manifestent dans le questionnaire un mécontentement vis-à-vis du fait qu'une séance soit ajoutée dans la semaine en indiquant dans les inconvénients par exemple « On ne peut pas dormir plus longtemps que les autres [élèves des classes non concernées par le dispositif] ». Une autre réponse au questionnaire fait allusion à la durée de la journée : « Je commence tôt ; Ma journée est plus grande ».

Ainsi, si, comme nous l'avons vu dans la section précédente, des traces de sentiment d'auto-efficacité et d'évaluation métacognitive sont présentes dans notre corpus, celui-ci nous éclaire aussi sur des processus macros au niveau de l'établissement.

4. Discussion conclusive

Au terme de ces analyses, nous présentons une synthèse de nos résultats qui amorce une discussion sur l'étude d'un écosystème didactique.

4.1. Synthèse des résultats

Notre analyse du corpus présente un tableau mitigé. Sur le plan des injonctions perçues, il n'y a pas consensus chez les élèves sur la rapidité de la mise au travail en début de séance, cela restant un point de vigilance pour certains, alors que les enseignants s'accordent à dire que les élèves sont rapidement en situation de travail. Par ailleurs, les élèves rendent compte de vécus divers quant à l'accélération de la fin du cours. La durée réduite est parfois appréhendée avec une valence négative lorsqu'elle est accompagnée d'une injonction perçue d'accélération. Un domaine qui fait consensus chez les élèves et les enseignants est celui de la concentration qui est favorisée selon eux. La participation à l'oral reste toujours au cœur de

la séance pour les enseignants, le rythme de travail ne semblant pas être perçu comme en contradiction avec cet aspect du cours de langue.

La fréquence des séances est considérée positivement par certains élèves, tandis que pour d'autres qui n'apprécient pas un cours en particulier, cette fréquence augmentée peut présenter un aspect négatif. Par ailleurs, les enseignants comme les élèves reconnaissent l'intérêt de la fréquence des séances pour la mémorisation des contenus en raison du rebrassage en début de cours et de l'allègement des objectifs par séance. Les données pointent vers une appréhension systémique par les élèves des liens entre mémorisation, implication dans le cours, et sentiment d'auto-efficacité, dans une posture méta-cognitive. Notons toutefois le risque de réduction du sentiment d'auto-efficacité liée au manque de temps pour réaliser les tâches.

En outre, les enseignants déclarent avoir fait évoluer le contenu de leurs séances (objectifs, outils, supports) et présentent une réflexion sur les modalités de la trace écrite (temps accordé, format oral/écrit, début/fin de séance), face à l'injonction institutionnelle d'intégrer cette phase au sein des séances.

Par ailleurs, le temps interstitiel est globalement apprécié et s'avère exploité de diverses manières comme permettant une pause et/ou des activités scolaires complémentaires. L'organisation générale de l'établissement s'avère impactée par cette reconfiguration du cours de langue.

4.2. Étudier un écosystème didactique : dispositif de recherche et de réflexion didactique

La participation à une expérimentation ou une recherche collaborative peut conduire à une conscientisation critique (Lopez, 2015, p. 34). En l'occurrence, les enseignants ayant participé à cette étude avaient eu pour conseil d'« être souples », de « toujours tenter, faire des essais pour lier temps et pratiques et voir les résultats obtenus ». De fait, la participation à l'expérimentation « 45 minutes » et à la recherche qui l'a accompagnée, a offert aux enseignants un temps de réflexivité (rencontres, formations, visio-conférences, questionnaire, etc.), contribuant à l'évolution de leurs pratiques. Un dispositif qui réduit la durée des séances peut en effet représenter un changement dans

le flux habituel de l'action for[çant] l'enseignant à confronter ses buts assumés et ses méthodes, à prendre conscience des choses et à construire consciemment de nouveaux modèles de comportement, [...]. Les réponses habituelles et/ou spontanées deviennent réfléchies, de nouveaux modèles d'action peuvent prendre forme et devenir par la suite routines. (Jelen et Necker, 2013, p. 12)

Les cours de langue de 45 minutes nous apparaissent comme un dispositif de questionnement didactique qui interroge de nombreux aspects de l'action enseignante, tels que la place donnée

à la trace écrite, la gestion de la mise au travail ou encore de la circulation de la parole par exemple.

Par ailleurs, le dispositif de recueil de données lui-même peut initier une réflexion de la part des acteurs. Un enseignant remarque en effet à propos des élèves : « le temps ne leur posait pas de problème car ils ne semblaient pas faire attention au temps de 45 mn [...] : c'est lors des billets à compléter pour la boîte [...] qu'ils s'en rendaient compte... ». Cela indiquerait que, pour les élèves, le fait de participer à la recherche en remplissant un billet a permis une prise de conscience de certains paramètres de la situation pédagogique, comme dans cet exemple : « j'aime bien les points de couleur pour la participation mais ce serait bien de mettre des points positifs quand on a tous vert expert ». La conscientisation se trouve d'autant plus présente dans les billets faisant le bilan de la semaine, avec le déclenchement d'une réflexion métacognitive.

À travers l'étude du vécu des enseignants et des élèves, notre recherche sur le dispositif « Cours de langues de 45 minutes » met en lumière des aspects cognitifs, pédagogiques et institutionnels complexes.

L'accompagnement des établissements par l'inspection a pris fin une fois l'expérimentation du dispositif « cours de langues de 45 minutes » terminée, avec la possibilité de continuer seuls. Il s'avère toutefois que, compte-tenu de la complexité sur le plan organisationnel dans l'écosystème général, le dispositif n'a pas été poursuivi dans tous les établissements. À l'heure où le Ministre de l'Éducation nationale annonce les cours de langues de 45 minutes parmi les pistes visant à renforcer l'enseignement des langues vivantes, notre étude participe à documenter les enjeux de cette configuration temporelle. Elle ouvre également sur une réflexion générale concernant le temps scolaire et la gestion des emplois du temps face à des contraintes spatiales ou architecturales, autour de la durée et la fréquence des séances des différentes matières, selon leurs spécificités et les besoins cognitifs des apprenants. Notre réflexion sur le « cours de langue de 45 minutes » semble ainsi arriver au moment opportun, à l'heure où les réflexions sur les temps d'apprentissage se croisent avec celles sur l'aménagement des espaces scolaires et sur les enjeux du bâti scolaire au regard des contraintes écologiques.

5. Bibliographie

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (Trad. J. Lecomte). De Boeck.
- Berger, J. -L. et Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179 URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3705> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- Bigot, V. et Cadet, L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? *Discours d'enseignants sur leur action en classe - Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve Editions, pp.11-29. halshs-00844184
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Charlot, C. et Reuter, Y. (2012). Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde. *Recherches en didactiques*, 14, 85-108. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0085>
- Cnesco (2019). De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Recommandations du jury. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes>. Accessible depuis: https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190411_RecommandationsLVE.pdf
- Dörnyei, Z. et Malderez, A. (1999). The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. Dans J. Arnold (dir.), *Affect in Language Learning* (p.155-169). Cambridge University Press.
- El Hage, F. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36. URL: <http://journals.openedition.org/edso/1048> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Gadille, G., Impedovo, G., Rémon et J. Corvasce, C. (2021). Interdependent creativity for Learning in a Virtual World. *Information and Learning sciences*, 122(9/10), 610-628. DOI : <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2020-0038>
- Gruson, B. (2006). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre : Analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième*. Education. Rennes 2, 2006. Français. NNT : tel-01088549 <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01088549/document>
- Hilton, H. (2019). Sciences cognitives et apprentissage des langues. Cnesco.
- Jelen, N. et Necker, S. (2013). Créativité-habitude : le divorce improbable du travail enseignant. Le cas de l'éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation*, 35(2), 167-180. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0167>
- Malo, A., Desbiens, J.-F., Coulombe, S., et Zourhial, A. (Eds.). (2019). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité*. Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrxv> ; <https://www.pulaval.com/libreacces/9782763738406.pdf>
- Necker, S., Rémon, J. et Magnat, E. (2022). L'accès aux émotions à l'école : de la boîte à « moments spéciaux » à l'émoscope. *Tréma*, 57. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.7454>
- Necker, S., Rémon, J. et Magnat, E. (2023). Bien-être subjectif d'élèves de CM2 : les relations au cœur des « moments spéciaux ». *Éducation et socialisation*, 67. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.22550>
- Petitmengin, C. (2007). Découvrir la dynamique de l'expérience vécue. *Bulletin de psychologie*, 114-118. <https://doi.org/10.3917/bupsy.hs1.0114>

- Pogranova, S., Brauchli, B., Elmiger, D. (2017) Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue. *Études en didactique des langues*, 28, 97-112. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95008>
- Puozzo Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-1 URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/2432> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.2432>
- Promonet, A. (2017). Les traces écrites scolaires : une cristallisation de discours. *Argumentation et Analyse du Discours*, 19. URL: <http://journals.openedition.org/aad/2465> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/aad.2465>
- Puren, C. (2021). L'"expérientiel" en didactique des langues-cultures. Essai de modélisation. Manuscrit auteur. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021c>
- Riquois, E. (2023). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5829>
- Riviere, V. (2010). Faire l'expérience de l'interaction didactique : le point de vue d'une enseignante de FLE. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, inaliés, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533810
- Rousier-Vercruyssen, L., Lacheret-Dujour, A. et Fossard, M. (2018). Que révèle la pause silencieuse sur l'accessibilité cognitive d'un référent et le vieillissement langagier ? *Langages* (211), 97-109. <https://doi.org/10.3917/lang.211.0097>
- Stoltz, J. (2006). L'expression orale en classe de langue : Une étude sur les tours de parole des conversations en classe de français langue étrangère. XVIe Congrès des Romanistes Scandinaves. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-3482>
- Taylor, A. et Manes-Bonnisseau, Ch. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères - Oser dire le nouveau monde*. Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/cid133908/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-languesvivantes-etrangeres.html>
- Véronique, G. D. (2007) L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures, *Recherches en didactique des langues et des cultures* (4) DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.5097>
- Vianin, P. (2020). Chapitre 5. Le maintien des apprentissages. Dans P. Vianin, *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite: L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école* (pp. 155-202). De Boeck Supérieur.