

La recherche-action et ELAN : un mode d'accompagnement-évaluation des changements de pratiques professionnelles Cahier des charges

ELAN est une initiative qui entend modifier de manière importante l'enseignement des langues dans la gestion de systèmes éducatifs africains qui adhèrent à cette expérience et cela sur trois plans complémentaires :

- ✓ en accompagnant la mise en place d'une nouvelle répartition fonctionnelle des langues comme médiums d'enseignement, avec une complémentarité langues africaines-langue française qui, si elle constitue une avancée indéniable pour un accès accru d'un nombre croissant d'élèves à une école de qualité, n'en demeure pas moins à régler de manière optimale dans chaque situation linguistique particulière du point de vue **des réglages curriculaires** ;
- ✓ en proposant **des pistes didactiques** concrètes qui font l'objet de formations régionales, sont explicitées dans des guides et traduites dans des supports d'apprentissage ;
- ✓ en œuvrant à une transformation des pratiques pédagogiques car une hypothèse forte de l'adoption des langues africaines comme langues d'enseignement est que celle-ci doit avoir un impact sur **la relation pédagogique**, avec des maîtres plus à l'aise, des élèves plus actifs et investis, une communication plus riche, une pédagogie plus active.

Le présent document a été conçu pour permettre à l'initiative ELAN d'accompagner des RA menées par les acteurs de terrain, dans le but d'améliorer les différents volets de la didactique du bi-plurilinguisme et d'en augmenter le nombre de ressources disponibles.

A cet effet, il comprend cinq parties et deux annexes :

- des éléments de définition et de caractéristiques de la RA : cette partie peut sembler quelque peu universitaire ; de fait, elle présente un certain nombre de concepts absolument nécessaires afin que tous ceux qui seront appelés à en mettre en place, ou à en accompagner, disposent d'éléments de langage communs ; en effet, il existe diverses acceptions du concept de RA et à cette diversité risquerait de s'ajouter les représentations approximatives nées d'une connaissance insuffisante de l'objet.
- un cahier des charges pour mener des RA en accompagnement de l'initiative ELAN : cette partie expose les étapes nécessaires à la réalisation d'une RA, depuis la définition d'une problématique à la capitalisation et mutualisation des résultats. Elle définit aussi les rôles des différentes catégories d'acteurs susceptibles de mener une RA, chacun avec sa fonction spécifique. Elle constitue une sorte de guide de procédure donc et permettra à des équipes de mener à bien leurs RA en utilisant un cadre et des outils communs.

- une liste raisonnée de thèmes de RA en lien avec l'initiative ELAN, précisant leur intérêt et les apports possibles de leurs résultats ; cette liste comprend 27 thèmes généraux de RA possibles, dans lesquels les acteurs pourront s'inscrire tout en précisant autant que de besoin le thème exact de leur RA.
- des éléments de cadrage budgétaires qui, sans entrer dans un budget-type (impossible à faire sans les coûts unitaires, le nombre de volets de la RA, sa durée) fournissent les cadres de son élaboration.
- un scénario possible de mis en place de ces RA par la cellule ELAN.
- annexe 1 : draft rédigé de l'appel à projets de RA dans le cadre d'ELAN : enjeux, objectifs, thèmes prioritaires, critères d'éligibilité etc.
- annexe 2 : fiche formulaire de réponse à un appel à projet

Contexte de déploiement de recherches-actions dans le cadre de l'initiative ELAN 2

Contexte général :

ELAN et la phase ELAN2 qui s'ouvre prennent tout leur sens dans le contexte d'une recherche d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs. De ce point de vue, il est utile de rappeler que les récentes évolutions PASEC confirment celles menées depuis le début des années 2000, à savoir que les niveaux d'apprentissage des élèves en français et en mathématiques restent très bas dans une dizaine de pays d'Afrique subsaharienne, parmi lesquels ceux concernés par ELAN 2.

Il faut bien entendu améliorer les logiques curriculaires en œuvre, les matériels didactiques utilisés et la formation des maîtres.

Nécessité des recherches-actions :

Mais force est de constater qu'au-delà des outils déjà mis à disposition par ELAN (guides, mallette, dispositifs de formation continue), **beaucoup d'éléments restent encore à produire**, si l'on prend en compte la nécessité de coller au plus près des classes, pour les différentes compétences à travailler, pour les différentes langues d'enseignement comme pour les matières enseignées dans ces langues.

Pour y parvenir, il faut à la fois connaître plus précisément les questions qui se posent au quotidien et leur apporter des réponses et démultiplier le nombre de personnes réellement impliquées dans l'amélioration des performances du système éducatif.

Effets attendus :

La conduite de recherches-actions nombreuses pendant la mise en place d'ELAN 2 permettra de sortir de schémas de production strictement verticaux (des experts, des cadres éducatifs nationaux produisent des ressources que les praticiens appliquent) en mettant en place des dispositifs qui impliquent tous les acteurs, et

avant tout les enseignants eux-mêmes, dans la production des ressources, des scénarios d'enseignement. Ainsi, l'accompagnement de l'initiative ELAN2 par des recherches-actions va systématiquement encourager la **collaboration entre des praticiens des MEN** (enseignants, inspecteur, responsable de suivi évaluation du MEN) et des **enseignants-chercheurs** appartenant à des disciplines différentes pour favoriser une **meilleure synergie dans chaque pays entre la recherche et la pratique d'enseignement**.

Des ressources et des scénarios didactiques nouveaux, dont les effets auront été testés, seront **mutualisables (effet de levier)** pour l'ensemble des pays ; d'autre part, les **chercheurs de différentes disciplines (linguistes, didacticiens, sciences de l'éducation, sciences cognitives)** seront amenés à travailler ensemble pour contribuer plus efficacement à l'amélioration des pratiques, des outils, méthodes.

Au final, l'un des effets recherchés est la **création d'une vraie capacité dans chaque pays de diagnostic et de recherche appliquée interdisciplinaire sur les sujets de la réussite des apprentissages scolaires, une recherche appliquée dans les sciences de l'éducation et en didactique des disciplines qui répond mieux aux enjeux et questionnements que pose le très faible niveau des élèves au primaire.**

1. La recherche-action en quelques points-clés :

Si l'on veut que les actions entreprises dans le cadre de l'initiative ELAN bénéficient des apports de recherches-actions, il faut s'assurer dans un premier temps que tous les partenaires utilisent un vocabulaire commun et que quelques points-clés soient partagés. C'est le but de cette première partie.

Pour aller à l'essentiel, et avant d'entrer dans les détails, on peut définir en première approche la RA comme un type de recherche impliquée, menée par les acteurs eux-mêmes ; elle naît dans années 1940 pour se développer de manière très importante dans la décennie 1970 ; elle peut être considérée comme un instrument d'émancipation de groupes sociaux, de prise de contrôle des acteurs sociaux sur leur situation.

On peut la considérer comme faisant partie des formes d'« intervention communautaire » et lui reconnaître plusieurs promoteurs : Saul Alinsky et les « organisateurs de communautés » aux États-Unis ; Paulo Freire, au Brésil ; Augusto Boal et le « théâtre de l'opprimé » au Brésil ; le théâtre forum actuel en France s'inscrit dans cette mouvance.

On peut aussi voir dans cette forme d'intervention un instrument privilégié de renforcement de capacités professionnelles des acteurs qui, par le processus de prise de conscience des paramètres de l'action, peut prendre place dans une démarche de professionnalisation.

1.1. Intérêt des RA : changer les pratiques, conscientiser les acteurs

Pourquoi mettre en œuvre des recherches-actions (désormais RA) pour accompagner les classes et les systèmes éducatifs engagés dans l'initiative ELAN ? Pour répondre à cette question, on peut citer D. Macaire (2007 : 97) qui montre l'intérêt de ce type de dispositif dans la transformation des processus sociaux : « La

finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution. »

Pour une initiative comme ELAN qui entend accompagner les systèmes et les acteurs sans introduire de coupure brutale, cette remarque est intéressante. Les recherches-actions entreprises pourraient avoir deux dimensions :

- aider les acteurs à changer de pratiques en identifiant celles qui ont présentement une réelle valeur ajoutée, laquelle doit être mise en valeur au cours de la RA ;
- accroître les capacités d'analyse du vécu professionnel par ces mêmes acteurs, ce qui accroît leur professionnalité.

1.2. Eléments de définition d'une RA

Les RA, et avec elles l'élaboration conceptuelle qui en a été faite, ne sont pas récentes. Sur ce point, on peut citer Dubost et Lévy (1984 : 5) :

« L'expression "recherche-action" est apparue il y a déjà plus de quarante ans sous la plume de Kurt Lewin (...). Parmi les travaux des psychosociologues nord-américains et britanniques, beaucoup ont repris au cours des années quarante et cinquante l'expression forgée par Lewin, pour le désigner. Si l'on en juge à sa seule fréquence d'utilisation, le succès de cette notion a fléchi ensuite, sans doute que beaucoup d'interventions subordonnaient une visée de recherche à l'élaboration d'une méthodologie de changement. »

En appui à cette analyse temporelle, Hess (1983 : 15) confirmait le succès, dans les années 1980 de ce type de recherche.

« En langue française, la référence à la recherche-action est devenue fréquente à partir de 1977. On pourrait même dire que la recherche-action est devenue une mode. »

Pour tenter de la définir, nous commencerons par nous demander, avec Rheaume (1982 : 43), quelle est sa nature, ce que signifie le trait d'union entre les deux termes qui composent ce couple. « La recherche-action est-elle une forme d'intervention parmi d'autres, un nouveau type de recherche, ou ce mélange suspect de la "vraie recherche" et de la "vraie action" ? »

Le Boterf (1983 : 44) nous propose une définition que nous ferons nôtre pour avancer dans notre propre réflexion : « La recherche-action est un processus dans lequel les acteurs sociaux ne sont plus considérés comme de simples objets passifs d'investigation, deviennent de plus en plus des sujets conduisant une recherche avec la collaboration de chercheurs professionnels. Ce sont donc les groupes sociaux concernés qui vont identifier les problèmes qu'ils veulent étudier, en réaliser une analyse critique et rechercher les solutions correspondantes. »

En 1986, un colloque de l'INRP consacré à cette forme d'action sociale produisait en quelque sorte une définition de consensus : « Recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. »

On est en mesure de pointer les quelques éléments qui nous permettront de caractériser les recherches-actions que des enseignants de langue dans les pays de l'initiative ELAN peuvent être amenés à mettre en œuvre dans leur parcours professionnel, quel que soit le niveau auquel ils enseignent et le type de public.

L'approche en recherche-action repose principalement sur l'idée que pour connaître une réalité sociale, il faut participer à sa transformation. Agir sur la réalité est donc une partie intégrante de la démarche de recherche.

1.3. Quelle part de recherche ? Quelle part d'action ?

Ce qui permet de parler de recherche, c'est le fait qu'il va y avoir la détermination d'une problématique : l'acteur éducatif, seul ou en groupe, fait l'hypothèse d'un ou plusieurs points sur lesquels il pourrait avoir une influence à la condition de changer un ou plusieurs éléments de ses pratiques habituelles.

Ces hypothèses étant posées, s'ensuit une phase de collecte de données, comme dans toute recherche. Enfin est mise en place une phase d'analyse de ces données. C'est par cette analyse que se trouveront infirmées ou confirmées les hypothèses initiales de la recherche, que seront validés les changements professionnels opérés.

La dimension « action » est clairement représentée : l'acteur éducatif, seul ou en groupe, met en place une ou plusieurs « actions ». Entendons par là qu'il propose de nouveaux gestes professionnels ou qu'il modifie des gestes habituellement pratiqués.

Pour un enseignant, il peut s'agir concrètement de décider de travailler de nouvelles compétences, ou bien d'introduire de nouveaux types de supports de cours mais aussi d'exploiter différemment des supports déjà présents : les possibilités sont très nombreuses. La mise en œuvre de l'action va lui permettre d'agir sur son problème et d'évaluer si cette action modifie, et dans quel sens, la situation vécue comme susceptible d'améliorations.

1.4. Une recherche participative

Toute recherche-action est donc clairement à dimension participative : le chercheur n'est jamais extérieur à la situation de recherche-action, il est même clairement impliqué. Cette approche est intégralement appliquée par le groupe lui-même. La recherche-action peut bien entendu être menée en concertation avec des universitaires – on préférera parler « d'accompagnateurs scientifiques » pour sortir de la dimension strictement universitaire et ouvrir cette catégorie à d'autres types d'acteurs. L'accompagnateur scientifique doit se concevoir avant tout comme un facilitateur qui accompagne le groupe, répond à ses interrogations en l'aidant à mettre au point les outils de la recherche et de l'action.

Dans le cadre de RA menées en relation avec ELAN, il faudrait essayer de ne pas perdre cette dimension d'implication des praticiens de vue, sauf à mener ensuite des recherches initiées seulement dans des cercles universitaires et dont les dispositifs seraient juste « testés » par des enseignants au degré d'implication alors très limité.

1.5. Caractéristiques des recherches-actions

Parmi les caractéristiques de ces modalités de recherche, il faut d'abord mentionner l'ouverture : ce qu'il faut entendre par là, c'est que tout n'est pas entièrement arrêté, déterminé, au début de la recherche-action ; une ou plusieurs hypothèses de recherche sont formulées, par rapport auxquelles une ou plusieurs hypothèses d'action vont être esquissées, mais en cours de processus, d'autres hypothèses peuvent faire leur apparition et entraîner une modification des étapes prévues, au terme d'un processus de régulation.

Il faut ensuite mentionner la diversité des formes de recherche-action possibles à tel point que l'on parle parfois de recherches-actions, au pluriel ; cela peut aller d'une action très circonscrite et menée sur un temps bref de quelques semaines ou quelques mois à une série d'actions imbriquées s'inscrivant dans une temporalité plus longue, sur quelques années.

On ne peut en effet prévoir toujours de manière stricte la durée d'une recherche-action : en effet, les premiers résultats peuvent donner lieu à des régulations, à des ajustements ou conduire à de nouvelles hypothèses de recherche puis d'action afin d'explorer un autre volet de la réalité sociale qui est en jeu.

Pour aller plus loin dans la caractérisation des RA, on va en présenter les différentes dimensions en les distinguant de deux démarches voisines : la recherche classique d'une part, des démarches projets d'autre part.

1.5.1. Recherche-action et recherche classique

Par rapport à une recherche dite « classique » ou « académique », plusieurs points méritent d'être pointés qui ne doivent pas être oubliés lors de la mise en place des futures RA. Nous le ferons à partir d'un tableau élaboré par H. Bazin (2006)¹ :

	RECHERCHE-ACTION	RECHERCHE CLASSIQUE
Démarrage	Réunion des acteurs autour d'une situation commune dont ils définissent la problématique et les modalités collectives ; la négociation est permanente et fait partie de l'évaluation.	Négocier un accès au « terrain » : rencontre individuelle ou collective des acteurs à partir d'enquêtes ou groupe de travail méthodologique ; négociation et évaluation sont deux étapes séparées dans l'espace et le temps
Type de position - relations	Position impliquée, relations horizontales et égalitaires : le chercheur est membre parmi les autres de la situation de travail	Position neutre, relations verticales et hiérarchique : le chercheur est extérieur, renvoyé à la représentation d'un pouvoir scientifique et institutionnel (il sait des choses que ne connaît pas le profane, il travaille avec les décideurs)
Type de production de connaissance	Connaissance par transformations individuelles et sociales, production continue, en temps réel ; les intéressés participent à toutes les étapes : la	Connaissance par collecte de données, résultat différé sous la forme d'un produit fini (rapport), méthodologie et

1 « Comparaison entre recherche-action et recherche classique », disponible sur <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>.

	connaissance produite en situation révèle des éléments impossibles à obtenir par des moyens classiques	positionnement peu clairement explicités, enjeux sous-jacents non-dits
Outils de production	Qualitatif (entretien approfondi, monographie, autobiographie, enquête sociale) et interactif (autoformation, dynamique de groupe)	Quantitatif (enquête par questionnaire, données statistiques) et qualitatif (entretien, monographie, observation, analyse documentaire)
Effizienz du savoir produit et diffusion de la connaissance	La connaissance est directement agent de transformation, les acteurs intègrent le principe de recherche- action dans leur cadre professionnel sans médiation ou intermédiaire	Les acteurs accèdent difficilement au produit final. La connaissance peut ou non être diffusée sous forme de livres, de colloques ou de séminaires. Besoin d'une médiation
Rapport au temps et analyse de la connaissance	Logique de processus prime : un work in progress qui s'auto- évalue et s'auto-forme de manière collective	Période relativement courte ; la recherche est évaluée par des spécialistes ; interprétation souvent solitaire du chercheur, pas de feed-back
Transformations réelles	Les acteurs maîtrisent le sens d'une transformation de la réalité : rapport au travail et utilisation de sa production	Les transformations éventuelles sont différées et restent sous l'autorité des commanditaires sans que les acteurs en maîtrisent les tenants et les aboutissants
Approche épistémologique d'une situation sociale	Systémique : complexité, la situation est plus que l'addition des éléments qui la composent, c'est un système d'interactions et d'événements.	Analytique : la situation est une somme d'éléments étudiés séparément, relations linéaires de cause à effet

1.5.2. Recherche-action et projet

La recherche-action ressemble à la conduite de projet par la dimension d'innovation dont elle est porteuse. Les enseignants de langue sont souvent amenés à travailler en projet et connaissent les mécanismes de la mise en place de dispositifs innovants.

La différence essentielle avec la recherche-action tient au fait qu'au départ d'un projet, il n'y a pas de phase de production d'hypothèses (ni hypothèse de recherche ni hypothèse d'action).

En conséquence, il n'y a pas non plus de nécessité d'évaluer les effets de l'action que l'on a introduite². Une fois le projet mené, on peut passer à un autre projet ou reprendre des formes d'action pédagogiques plus traditionnelles.

² Cela ne signifie pas que les élèves ne sont pas évalués, mais que les éléments de la situation d'enseignement-apprentissage ne sont pas évalués en tant que tels, notamment ceux autour desquels l'action introduite est susceptible d'avoir un impact.

En fait, si l'on veut faire toucher du doigt très concrètement ce qu'est une recherche-action dans le domaine de l'enseignement, on pourrait, en simplifiant un peu, dire qu'un projet pédagogique qui serait mis en place en réponse à une hypothèse de recherche, puis dont les effets sur la situation pédagogique seraient évalués (en lien avec l'hypothèse de recherche) constituerait... une recherche-action.

2. Cahier des charges pour les recherches-actions ELAN

Il s'agit à présent de définir les termes d'un cahier des charges de la mise en place de futures RA destinées à accompagner les changements induits par le bilinguisme scolaire dans l'approche ELAN.

Cette partie expose les étapes nécessaires à la réalisation d'une RA, depuis la définition d'une problématique à la capitalisation et mutualisation des résultats. Elle constitue une sorte de guide de procédure donc et permettra à des équipes de mener à bien leur RA en utilisant un cadre et des outils communs.

2.1. Etapes d'une RA

Afin de mettre en place une recherche-action, voici à titre indicatif quelques étapes.

Fiche 1 : Etapes d'une RA

ETAPE 1. Définir précisément ce que l'on cherche à savoir : la problématique de recherche, la finalité de la RA

Au départ se trouve en fait une insatisfaction, un questionnement qui ne trouve pas de réponses dans les savoirs classiques, l'intuition de causes que l'on ne peut pas identifier et surtout... un désir de dépasser cet état.

ETAPE 2. Construire la recherche-action

Ensuite, il faut préciser la question sur laquelle s'appuie la recherche, ainsi que structurer les grandes lignes du projet :

Présenter la question

- rappeler les objectifs (cf. étape 1)
- décrire les participants au projet, leurs tâches et responsabilités (dans le cas d'une recherche-action de groupe).
- dire quel type d'information on va chercher à réunir, analyser.

Formuler des hypothèses

- formuler une *hypothèse d'explication* : cette hypothèse va concerner l'explication d'un phénomène. Elle est de nature causale. Exemple : « Si mes élèves ont du mal à prononcer ces sons, c'est parce qu'ils ne les entendent pas bien. »
- formuler une *hypothèse d'action* : cette hypothèse établit un lien entre le but à obtenir (exprimé par l'hypothèse de recherche et une action à mettre en place). Exemple : « Si je leur fais faire des exercices d'audition, la prononciation peut être améliorée. »

Partager des référents théoriques

Tous les acteurs doivent partager les mêmes référents ou comprendre ceux des autres partenaires. Ce sont ces référents qui alimentent l'analyse de départ des concepteurs.

Recueillir des données

- mettre en place l'action ou les actions identifiées à l'étape précédente
- identifier les ressources d'information : apprenants, autres personnes impliquées ;
- recueillir l'information : choisir une stratégie de recueil des données (enregistrement, observation directe, questionnaire) avant, pendant ou après l'activité didactique.

Analyser les données

- sélectionner des techniques d'analyse appropriées (méthodes quantitatives ou qualitatives), en tenant compte de la nature des données et des objectifs de recherche.
- ajuster au besoin les actions mises en place en fonction des évaluations de rétroactions : retours et modifications suite au processus d'évaluation en continu.

ETAPE 3. Diffuser les conclusions

Préparer les conclusions pour la diffusion / publication de la recherche action :

- dans quelle mesure les données prouvent le bien-fondé de l'hypothèse ou répondent à la question posée ?
- cette intervention a-t-elle représenté une expérience originale pour les apprenants et les enseignants impliqués ? Quel est l'impact ?

Concevoir un dispositif de diffusion/publication des résultats

2.2. Tableau synthétique de présentation d'une recherche-action

Le tableau qui suit synthétise les différents aspects de la RA. Il est à remplir au début de la RA et en constitue en quelque sorte la fiche d'identité.

Tableau 1 : Présentation synthétique d'une RA

Finalité de la recherche action : « »	Description du volet	Hypothèse de recherche	Hypothèse d'action	Indicateurs à observer	Moyens d'observation	Echantillon	Acteurs	Calendrier	Coût associé	Conditions critiques
Volet 1.										
Volet 2.										
Volet 3										

Finalité de la recherche-action : on identifie dans cette case la RA par un nom qui lui est donné et qui reprend sa finalité. Ex : Amélioration des séances de lecture en L1 par introduction de documents authentiques.

Composante : une recherche-action peut comprendre plusieurs volets complémentaires, qui peuvent parfois correspondre à des hypothèses d'action différentes/complémentaires, être mis en œuvre par des catégories d'acteurs différents, avec des éléments de calendrier propres, des indicateurs spécifiques, des coûts associés propres, etc.

Description du volet : une courte phrase nominale décrit l'objet du volet de la RA

Hypothèse de recherche : il s'agit de l'hypothèse sous-jacente que l'on veut voir confirmer ou infirmer par la mise en place d'une action particulière qui va être testée. L'hypothèse de recherche peut souvent être formulée en ces termes « Le facteur X a une influence Y sur Z... »

Hypothèse d'action : il s'agit d'une action dont on pense qu'elle peut avoir une influence sur la situation et confirmer ou infirmer l'hypothèse de recherche. Une courte phrase verbale peut la décrire. C'est celle dont il s'agit d'observer les effets sur la situation.

Indicateurs à observer : toute recherche, et les recherches-actions n'échappent pas à la règle, doivent décrire la situation à partir d'un certain nombre d'indicateurs, supposés évoluer dans un certain sens dans le cadre d'une RA ; ces indicateurs peuvent être quantitatifs ou qualitatifs.

Moyens d'observation : il s'agit des méthodes que l'on met en œuvre pour recueillir ces indicateurs ; on peut enregistrer en audio, en vidéo ; se servir d'une grille d'observation construite à cet effet ; recueillir un document (des copies d'élèves, un document plaidoyer, un plan de cours, des supports de leçon, un curriculum...)

Echantillon : il s'agit de décrire ici de manière à la fois qualitative et quantitative la nature et la taille de ce que l'on va observer au cours de la RA (ex : 5 séances de mathématiques en français en CE2 ; 20 copies d'élèves de CE1 classique et 20 de dispositif bilingue)).

Acteurs : on inscrira dans cette colonne les acteurs concernés par la RA³.

Au premier rang, les acteurs de la RA sont les praticiens eux-mêmes secondés éventuellement par accompagnateurs scientifiques.

Par **praticiens**, on entend :

- planificateurs MEN ;
- responsables de curriculum MEN ;
- concepteurs de matériel didactique ;
- directeurs d'école ;
- enseignants

Par **accompagnateurs scientifiques**, on entend :

- Inspecteurs chargés des formations ELAN ;
- conseillers pédagogiques chargés des formations ELAN ;
- chercheurs et enseignants-chercheurs nationaux ;
- chercheurs et enseignants-chercheurs étrangers.

Calendrier : on indiquera ici les mois et ou semaines pendant lesquels sont menés les différents volets de la RA. Ex : en mois : mois à 1 et 2. Ex : en semaines : semaine 6 du projet. Il est à noter qu'il n'y a pas de standard en matière de durée d'une RA. Celle-ci peut aller de quelques semaines à une année ou plus.

Coût associé : on indique ici le coût estimé de chaque volet de la RA. Ce tableau ne comprend que les dépenses. Une annexe détaille la structure de ces coûts (transport, per diem, frais d'enquête, frais de reproduction, frais de distribution, frais de diffusion, etc.)

³ Ce point est développé en 2.4. Les acteurs à mobiliser et leurs rôles respectifs.

Conditions critiques : il s'agit en quelques mots de prévoir les éléments pouvant perturber l'avancée de la RA.

2.3. Diffusion des résultats, capitalisation, mutualisation

Pour ce qui est du dispositif ELAN, il ne suffit pas de tirer des enseignements ponctuels des RA qui seront menées. Dans ce cas, chaque recherche-action serait en quelque sorte refermée sur elle-même.

Il faut également en **capitaliser** les informations dans les futurs plans d'action, dispositifs de formation et supports didactique, avant de faire une **diffusion** des principaux résultats à l'ensemble des partenaires et acteurs dans une optique de **mutualisation**.

Les RA ELAN devraient déboucher en quelque sorte sur un catalogue de **bonnes pratiques** dont l'efficacité a été prouvée par une démarche réflexive.

Dans ce cadre, il revient aux acteurs de la RA, en lien avec la cellule ELAN, de mettre en place une étape de réflexion supplémentaire.

A propos de chaque RA menée, pour capitalisation et avant diffusion, on se posera les questions suivantes :

- ✓ dans quelle mesure est-elle significative ? quelles sont les limites à sa significativité ?
- ✓ quelles réserves/limitations dois-je faire en présentant mes découvertes ?
- ✓ quel type de problèmes a-t-on identifié ? est-ce qu'on a trouvé des résultats inattendus ?
- ✓ quelles autres données pourraient aider à expliquer ces découvertes ou clarifier la situation ?
- ✓ à quelles conditions ce que j'ai découvert est-il transférable ?
- ✓ qu'est-ce qui serait transférable à d'autres situations de bi-plurilinguisme scolaire ?

2.3.1. Capitalisation

La capitalisation pourra être faite en tenant compte des réponses données aux questions ci-dessus.

Au terme d'une RA, on peut capitaliser deux types d'éléments :

- une pratique professionnelle efficace ;
- une ressource didactique utile.

Pour la capitalisation, l'élément capitalisable pour l'initiative ELAN peut se présenter sous la forme d'une fiche synthétique dont voici un modèle possible. La rédaction de la fiche doit être la plus simple possible, en évitant tout jargon excessif.

Fiche 2 : Capitalisation

NOM (de la pratique/ressource) :	Niveau(x) scolaire(s) :	Matière :
Objectif et situation d'utilisation (pourquoi ? dans quel cas ? quand ?)		
Conditions d'utilisation (comment ?)		
Conseils d'utilisation		
Annexe éventuelle : document ressource		

2.3.2. Mutualisation

L'étape suivante devrait être celle de la **mutualisation** des éléments capitalisables, ces résultats étant pris en compte pour d'autres pays, d'autres langues, dans d'autres situations, niveaux d'enseignement.

Il appartient à la cellule ELAN d'assurer les conditions de cette mutualisation en mettant les fiches ressources à la disposition des cellules nationales ELAN, des formateurs de formateurs, des concepteurs de curriculum ou de matériel didactique.

L'onglet « Ressources » du site Elan-Afrique pourrait être le lieu permettant la mutualisation des résultats transférables des RA.

2.3.3. Diffusion des démarches et des résultats des RA

La capitalisation et la mutualisation concernent les résultats concrets : un ensemble de bonnes pratiques, en termes de ressources didactiques ou pratiques professionnelles.

Mais l'ensemble de la démarche de la RA menée doit également faire l'objet d'une diffusion large ; en diffusant ainsi non seulement les produits mais aussi les étapes de la RA, depuis la problématisation jusqu'aux évaluations des résultats, en passant par la collecte de données, on peut entrer dans une dynamique de type «effet boule de neige», d'autres équipes s'inspirant de ce qui a déjà été fait et publié pour se lancer à leur tour dans ce vécu professionnel formateur.

Un onglet « Recherches-actions ELAN » pourrait être créé sur le site, qui accueillerait les descriptifs des RA.

Ces RA seraient présentes sur cette partie du site dès leur phase de démarrage ; y figurerait alors le tableau synthétique de présentation de la RA (voir ci-dessus 2.2. et le tableau 1 : Présentation synthétique d'une RA). L'ensemble de la communauté ELAN aurait alors dès ce stade une vision d'ensemble des RA en cours.

En fin de projet, un rapport de recherche rédigé par les acteurs de la RA (les accompagnateurs scientifiques étant partie prenante de l'équipe... et disposant des habitudes rédactionnelles propres à ce type d'écrit) serait déposé.

Il pourrait être rédigé sur le schéma suivant.

Fiche 3 : Canevas de présentation des résultats d'une RA

TITRE DE LA RECHERCHE-ACTION
Contexte de la recherche <i>Décrire rapidement le contexte institutionnel, le public visé, le lieu.</i>
Equipe <i>Décrire qui a mené la recherche : noms, institutions</i>
Problématique et retombées attendues <i>Dire en quelques lignes ce qui a motivé la recherche, à quel problème elle répond.</i>
Hypothèse(s) de recherche <i>Formuler en termes clairs une ou plusieurs hypothèses que l'équipe entend vérifier... ou infirmer par l'analyse des données recueillies.</i>
Hypothèse(s) d'action (en cas de recherche-action) <i>Décrire les actions mises en place, indiquer les supports utilisés</i>

Déroulement de la recherche ou recherche-action

Lister ici les principales étapes suivies (recueil de données, analyse des données, etc.)

Principaux enseignements

Partie à utiliser à la fin pour récapituler les acquis de la recherche.

Points en débat

Conditions de transfert des résultats à d'autres contextes ;

Prolongements

Limites.

2.4. Les acteurs à mobiliser et leurs rôles respectifs

Plusieurs catégories de personnels peuvent participer à une RA et en être à l'initiative.

2.4.1. Diversité des acteurs

L'initiative ELAN met en jeu, chacun à leur niveau et avec leurs moyens d'action, différentes catégories d'acteurs :

Niveau d'action	Catégorie de personnel impliquée	Moyens d'action
Gestion du système éducatif	Planificateurs Agents du curriculum Inspecteurs	Organisation carte linguistique scolaire Propositions curriculaires bilingues Gestion linguistique enseignants
Formation de formateurs	Inspecteurs Conseillers pédagogiques Directeurs d'école	Organisation de formations – production de documents pour la classe Animation de formations Conseil en face à face
Animation de classe	Enseignants	Production de séances Production de séquences Identification de supports pour la classe
Elaboration de la didactique ELAN	Enseignants-chercheurs Cellule ELAN	Production d'un cadre scientifique du bi-plurilinguisme Production de guides de formation de formateurs Suivi-évaluation des dispositifs Mutualisation Diffusion

2.4.2. Praticiens

Dans une vision idéale de la RA, ce sont les **praticiens**-mêmes qui problématisent leur vécu professionnel et qui s'en saisissent pour le transformer par une procédure à la fois active et réflexive.

Concrètement, dans le cas d'ELAN, cela suppose par exemple que les enseignants de primaire soient à même de problématiser leur situation, de proposer des hypothèses d'amélioration, de recueillir des indicateurs, de mettre en œuvre une pratique à caractère innovant, de tirer les conclusions de ce vécu, de rédiger les éléments de capitalisation puis de diffusion.

Il n'est pas sûr du tout que les enseignants déjà fort impliqués au quotidien dans la didactique du bi-multilinguisme puissent être présents à toutes les étapes de cette chaîne d'actions que constitue une RA : d'une part, il est douteux qu'ils en aient toujours le temps ; d'autre part, il est fort probable qu'ils ne disposent pas de tous les éléments théoriques leur permettant de prendre du recul par rapport à leur vécu, de devenir des forces de proposition, de les mettre en application, de s'observer agissant, puis de développer des analyses.

Outre les enseignants, d'autres catégories de personnels comme les rédacteurs du curriculum, les formateurs de formateurs, qui sont également des praticiens de l'éducation, peuvent mener des RA sur leurs pratiques : mais si eux peuvent avoir les connaissances théoriques pour analyser l'impact des dispositifs qu'ils proposent, ils n'ont pas forcément la disponibilité pour aller l'observer sur le terrain.

2.4.3. Accompagnateurs scientifiques

Aussi, il semble incontournable que les RA associent le plus souvent possible aux **praticiens** (*planificateurs, rédacteurs du curriculum⁴, enseignants*) des accompagnateurs scientifiques qui pourront les aider à différentes étapes de la RA.

Ces **accompagnateurs scientifiques**, si l'on reprend les termes du tableau ci-dessus, sont les catégories de personnels qui n'ont pas directement en charge l'application de la didactique bi-multilingue et qui disposent des outils théoriques pour la penser : *enseignants-chercheurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques*.

Les accompagnateurs scientifiques sont dits « internationaux » quand ils exercent leur activité courante dans un autre pays, « nationaux » autrement.

Pour intervenir utilement en tant qu'accompagnateurs scientifiques de RA ELAN, une expertise dans un des domaines suivants est requise :

- didactique du bi-multilinguisme ;
- linguistique du français langue seconde ;
- linguistique des langues africaines ;
- psychopédagogie ;
- didactique d'autres disciplines.

L'accompagnateur scientifique :

- aide à la formulation d'une problématique ;

⁴ Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, quand leur profil correspond à ce qui est attendu, peuvent être des accompagnateurs scientifiques. Mais, en tant que praticiens (praticiens de la gestion du système, praticiens de la formation) ils peuvent mener également des RA autour de leur propre pratique professionnelle : on peut tout à fait concevoir par exemple une recherche-action portant sur les types de formation à mener pour une meilleure appropriation par les enseignants de certains principes de la didactique du bi-multilinguisme.

- aide à la production d'hypothèses de recherche ;
- fournit aux praticiens des repères théoriques pour penser leur action ;
- construit l'observation et le recueil de données ;
- analyse les données en prenant l'avis des praticiens ;
- rédige les éléments des résultats d'une RA (cf. Fiche 3, supra)

Le tableau suivant, qui reprend les étapes de la RA, mentionne quelles catégories de personnels pourraient y œuvrer, à titre principal ou à titre d'auxiliaire. On voit que dans ce schéma « idéal », praticiens et accompagnateurs scientifiques devraient être toujours associés, à toutes les étapes.

Tableau 2 : Répartition des rôles des acteurs dans une RA

Etape de la RA	Acteurs à titre principal	Acteurs à titre auxiliaire
Définition d'une problématique	Praticiens	Accompagnateurs scientifiques
Formuler des hypothèses d'explication	Accompagnateurs scientifiques	Praticiens
Formuler des hypothèses d'action	Praticiens	Accompagnateurs scientifiques
Partager des référents théoriques	Accompagnateurs scientifiques	Praticiens
Mettre en place l'action	Praticiens	Accompagnateurs scientifiques
Recueillir les données	Praticiens	Accompagnateurs scientifiques
Analyser les données	Accompagnateurs scientifiques	Praticiens
Ajuster les actions par rétroaction	Praticiens	Accompagnateurs scientifiques
Préparer les données pour capitalisation	Praticiens	Accompagnateurs scientifiques
Rédiger pour diffusion	Accompagnateurs scientifiques	Praticiens
Assurer les conditions de la mutualisation	Cellule ELAN	Praticiens

3. Thèmes de recherche-action pour l'accompagnement d'ELAN

Les procédures de mise en place de RA pour l'accompagnement d'ELAN étant explicitées, reste à définir une liste des principaux thèmes relatifs à l'amélioration des apprentissages scolaires en contexte bilingue et à préciser l'effet de levier attendu dans l'amélioration des pratiques pédagogiques.

C'est un peu un paradoxe que de définir a priori une liste de thèmes quand les problématiques des RA devraient être posées par les acteurs eux-mêmes. En toute logique, on ne devrait pas la proposer et attendre que les propositions remontent du terrain...

On se livrera tout de même à cet exercice en prenant le point de vue de la recherche de l'amélioration du fonctionnement de la scolarisation bi-multilingue.

Dans cette perspective, on partira des principes et préconisations énoncés dans ELAN (2014), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique*. OIF-Archives contemporaines pour identifier quelques points-clés dont on peut penser que, s'ils étaient optimisés, les résultats des élèves s'en trouveraient améliorés.

Limites de cette entreprise :

- a. Cette liste n'est évidemment pas limitative : des propositions du terrain peuvent venir l'enrichir. Mais d'ores et déjà, ce sont 7 grands domaines pouvant concourir à améliorer la qualité de l'éducation qui sont concernés :
 - Communication pédagogique dans la classe,
 - Didactique de la langue 1,
 - Didactique intégrée de la langue française comme langue seconde,

- Transferts de compétence,
- Utilisation des ressources de l'environnement social,
- Amélioration des processus de formation des maîtres,
- Amélioration des plaidoyers.

Ces grands domaines sont à leur tour déclinés en thèmes, 27 au total, dans lesquels, comme on va le voir au point suivant, les acteurs vont avoir toute latitude pour définir des objets de recherche précis.

Exemple : Domaine Amélioration des formes de plaidoyer – Thème La production de plaidoyers pour le bi-multilinguisme scolaire. Le présent document ne va pas plus loin. Il laisse les acteurs de terrain choisir de préciser un objet, une pratique sur laquelle sera effectivement menée l'action.

Exemples : Objet 1 : Organisation de journées portes ouvertes dans l'école bilingue
 Objet 2 : Ecriture par les élèves de saynètes illustrant l'éducation bilingue et organisation de spectacles
 Objet 3 : Création d'une émission de radio illustrant l'éducation bilingue

On pourrait multiplier les exemples mais ce n'est pas notre rôle, ce sera celui des acteurs.

- Comme on l'a déjà dit dans le point précédent la liste n'est donc volontairement pas précise. C'est aux praticiens de la préciser. Quand on mentionne par exemple un thème comme « La grammaire dans le cadre de la transition L1 et L2 : identification des principales compétences acquises en L1 en vue du transfert de ces compétences en L2 », qui est très général, ce thème peut se décliner en RA différentes autour du genre, du nombre, d'un type de phrase, d'une manière de marquer le temps verbal, etc.
- Enfin, ces thèmes ne sont pas priorités. L'entreprise serait périlleuse car la réussite de la scolarisation bi-multilingue est pluri-factorielle et il faut laisser les acteurs-mêmes établir leurs propres priorités en fonction de leurs vécus de classe. On pourra tout de même en préciser les enjeux et les retombées attendues.

3.1. Communication pédagogique

Les RA sur cette thématique ont pour vocation d'améliorer le fonctionnement de la classe pour le rendre plus propice aux apprentissages. L'école classique, en français, a tendance à produire des schémas de communication verticaux, dans des formats qui sont le plus souvent **question M – réponse E – validation M** ; c'est un schéma de communication magistral, peu propice à l'investissement des élèves. On peut espérer que dans des classes bi-multilingues, avec un rôle accru de la L1, d'autres schémas de communication se développent, avec d'autres rôles de l'enseignant, et une conception de l'évaluation renouvelée.

Thème	Acteur principal	Acteur auxiliaire	Effet de levier attendu
-------	------------------	-------------------	-------------------------

L'organisation de la communication dans la classe : horizontale / verticale - Les formats de communication en L1 et en L2	Maître	Conseiller pédagogique	Une communication moins magistrale pour des élèves plus actifs
L'évaluation formative des acquis des élèves en CP et en CE et les dispositifs de remédiation	Maître	Conseiller pédagogique	Une prise en compte des erreurs, une évaluation moins sommative pour une pédagogie plus constructiviste
Les modes de construction/transmission des savoirs	Maitre	Conseiller pédagogique	Une organisation des apprentissages basée sur une pédagogie plus active
La place de la reformulation	Maître	Linguiste spécialiste de L1	Une optimisation de l'usage des reformulations au service des apprentissages
Quels sont les rôles de l'enseignant ?	Maître	Psychopédagogue	Une prise de conscience de la pluralité des rôles de l'enseignant dans la relation pédagogique

3.2. Didactique de la langue africaine comme langue première

Un des enjeux majeurs de la didactique du bi-multilinguisme est la construction d'une didactique des langues africaines en tant que langues premières, langues maternelles alors que dans certaines expériences passées (pédagogie convergente, M. Wambach), le modèle de référence était la didactique des langues étrangères et notamment une optique communicative.

Construire une didactique des langues africaines comme langues premières suppose que soient mises en place des pratiques :

- communicatives : autour du lire, de l'écrire en priorité car ce ne sont pas des compétences communicatives exercées dans le milieu social de l'enfant, contrairement aux pratiques orales (même si toutes ne sont pas exercées)
- métalinguistiques : le rôle de l'école est de faire découvrir à l'élève le fonctionnement de sa L1, ce qui est essentiel pour lire et écrire, mais aussi pour aller vers l'apprentissage de la L2.

En outre, une réflexion assortie de scénarios d'actions est à conduire sur les variétés dialectales des langues d'enseignement et sur les situations, relativement fréquentes, où la langue d'enseignement n'est pas la L1 de tous les élèves de la classe.

Thème	Acteur principal	Acteur auxiliaire	Effet de levier attendu
La conception et l'utilisation du livre de lecture en L1 au CP	Maître	Conseiller pédagogique	Une amélioration des pratiques de lecture en L1
Le métalangage pour enseigner la	Maître	Linguiste spécialiste de L1	La rationalisation du métalangage utilisé pour parler de la L1 –

L1			écarts et points communs avec celui utilisé pour la L2
Rôle et place de la terminologie et de la néologie dans l'enseignement bilingue	Maître	Linguiste spécialiste de L1	Des propositions sont faites en matière de terminologie pour l'enseignement des disciplines en L1
La notation des signes suprasegmentaux et des tons en L1	Linguiste spécialiste de L1	Maître	Un système de transcription cohérent et facile d'utilisation par les M. et les E. est disponible en L1
La gestion des variétés dialectales de la L1 d'enseignement	Maître	Linguiste spécialiste de L1	Un mode de gestion optimal de la pluralité linguistique interne à la langue
La gestion du plurilinguisme dans la classe : quand la langue d'enseignement n'est pas la L1 de tous les élèves de la classe	Maître	Linguiste spécialiste de L1 Conseiller pédagogique	Un mode de gestion optimal du multilinguisme dans la classe
Mener des séances de découverte du fonctionnement de la L1	Maître	Linguiste spécialiste de L1	La mise en place d'une pédagogie de la découverte en matière de fonctionnement de la L1
Pratiques d'écriture et de production d'écrits en L1	Maître	Conseiller pédagogique	Une optimisation de l'enseignement de la production d'écrits en L1, dans son articulation avec la lecture et l'oral

3.3. Didactique intégrée de la langue française comme langue seconde

La didactique du français doit être menée de pair avec les compétences acquises en L1 dans une optique de transfert. De nombreuses RA sont possibles en ce sens que ce soit dans le domaine des compétences linguistiques (phonétiques, grammaticales, syntaxiques, lexicales) ou communicatives (transferts de compétence en lecture, écriture).

Thème	Acteur principal	Acteur auxiliaire	Effet de levier attendu
Le français oral et les méthodes de déblocage Les pratiques en matière de correction phonétique pour l'apprentissage du français	Maître	Conseiller pédagogique	Les élèves prennent la parole aisément en français.
L'apprentissage du vocabulaire dans le cadre de la transition L1 et en L2	Maître	Didacticien spécialiste du lexique	Les élèves connaissent en L1 le lexique utile pour les apprentissages scolaires
La grammaire dans le cadre de la transition L1 et L2 : identification des principales compétences acquises en L1 en vue du transfert de ces compétences en L2	Maître	Linguiste spécialiste de L1 Linguiste spécialiste de L2 Didacticiens de L1 et L2	Des scénarios de classe sont disponibles pour les principales compétences linguistiques à acquérir en L2 à partir des compétences acquises en L1
L'utilisation des compétences en lecture-écriture en L1 pour développer des compétences en L2	Maître	Didacticiens de L1 et L2	Les performances en lecture des élèves sont améliorées.
L'enseignement de la L2 au service du développement des compétences en L1	Maître	Didacticiens de L1 et L2	Les compétences en L1 sont améliorées par les effets de retour des compétences en L2

3.4. Transferts

La question des transferts est au cœur de la didactique du bi-plurilinguisme (cf 3.3. ci-dessus). Une attention particulière peut être accordée à la manière dont vont être gérées les compétences mathématiques des élèves lors du passage de la L1 d'enseignement à la L2 d'enseignement.

Thème	Acteur principal	Acteur auxiliaire	Effet de levier attendu
Le transfert d'apprentissage dans les domaines de la langue et des mathématiques à travers des études de cas (langues/pays/démarches pédagogiques)	Maître	Didacticien de L1 Didacticien mathématiques	Les élèves continuent leur progression en mathématique en changeant de langue d'enseignement.
La progression curriculaire en mathématiques en L1 et en L2	Agent du curriculum	Didacticien des mathématiques Inspecteur	Les élèves continuent leur progression en mathématique en changeant de langue d'enseignement.

3.5. Utilisation des ressources de l'environnement social

Les langues africaines ont des utilisations écrites inégales : certaines disposent d'un important corpus écrit qui doit être intégré dans les manuels, les ressources pour la classe ; d'autres ne disposent que de peu d'écrits qui, dans ce cas, doivent être exploités au maximum.

Dans tous les cas, les langues africaines ayant produit des formes orales exprimant la culture des peuples qui les parlent, la scolarisation dans ces langues devrait s'accompagner d'actions de didactisation (passant en premier lieu par la transcription) de ces ressources potentielles.

Thème	Acteur principal	Acteur auxiliaire	Effet de levier attendu
La didactisation des ressources des environnements lettrés en L1	Maître	Didacticien de L1 Didacticien mathématiques	Optimisation de l'utilisation des ressources possibles en L1 des Prise de conscience par les élèves de la réalité écrite de la L1
La didactisation des formes culturelles africaines (devinette, proverbe, épopée, chansons, contes)	Maître	Didacticien de la L1 Inspecteur	L'enseignement en L1 s'appuie sur le fonds culturel des élèves. L'école est mieux insérée dans la société. L'école produit des écrits en L1 qui ne sont pas toujours disponibles dans la société. Elle contribue à créer le corpus écrit nécessaire à une scolarisation réussie.

3.6. Amélioration des processus de formation des maîtres

Les RA peuvent porter sur les processus de formation des maîtres afin de les optimiser, tant en formation initiale que continue.

Thème	Acteur principal	Acteur auxiliaire	Effet de levier attendu
La production de ressources pour le bi-plurilinguisme en formation initiale	Formateur en institut de formation	Didacticiens de L1 et de L2 Didacticien des mathématiques	Les personnes en formation sont des producteurs de supports. La formation des maîtres est plus active.
Les formes du suivi-conseil en didactique du bi-plurilinguisme en formation continue	Directeur d'école Conseiller pédagogique	Didacticien de la L1 Inspecteur Psychopédagogue	Des modes efficaces d'accompagnement en formation continue sont disponibles
L'utilisation des ressources à distance en formation	Inspecteur Conseiller pédagogique Cellule TIC MEN	Maître	Des dispositifs de formation à la didactique du bi-multilinguisme cohérents et efficaces sont disponibles

3.7. Amélioration des plaidoyers

Les usagers de l'école, parents, élèves, doivent continuer à être destinataires de messages relatifs à la didactique du bi-plurilinguisme et à ses bénéfices. Des recherches-actions sur formes les plus rentables de plaidoyer pour le bi-multilinguisme scolaire devraient être menées.

Thème	Acteur principal	Acteur auxiliaire	Effet de levier attendu
La production de plaidoyers pour le bi-multilinguisme scolaire	Agent du MEN Directeur d'école Inspecteur	Didacticien L1 et L2 Psychopédagogue	Une demande de scolarisation qui augmente chez les parents.