

OBSERVER DES REALITES DIDACTIQUES EN AFRIQUE FRANCOPHONE : PROPOSITIONS POUR UNE GRILLE D'OBSERVATION

Bruno Maurer, Université Montpellier 3
EA 739 Dipralang

La recherche en didactique des langues est forcément une activité située. Elle se doit de prendre en compte un contexte, de la manière la plus large possible, ce qui la conduit à faire sienne les résultats de travaux menés dans d'autres sciences humaines, la sociologie (pour ce qui est des relations entre société et école), l'anthropologie (en ce qui concerne les relations et modes d'éducation dans la société étudiée) la sociolinguistique (pour les contacts de langue), la psychopédagogie (pour les aspects liés à l'enseignement/apprentissage) et la linguistique (afin de constituer des progressions en langue cible et de tenir compte de la ou des langues sources).

Pour chacune de ces dimensions séparées, la didactique des langues emprunte des résultats sans avoir forcément à mettre en œuvre des instruments de recherche qui lui soient particuliers.

Mais l'observation des relations didactiques, dans la classe, in vivo, peut nécessiter l'utilisation d'un outil spécifique, aptes à rendre compte de la manière dont se joue la relation d'enseignement/apprentissage des langues, au-delà des dimensions que nous venons d'évoquer et qui constituent le contexte didactique.

Dans ce même ouvrage, d'autres contributeurs balayent les grandes orientations possibles selon les types d'observation, objectivante ou participante, les outils utilisés (entretiens non-directifs, semi-directifs encore appelés interactifs ; questionnaires fermés ou ouverts). Une fois le corpus recueilli se pose la question de son analyse et d'autres choix se présentent : analyse de contenus, analyse de discours, analyse conversationnelle, autant de techniques fondées sur des présupposés différents.

Notre propos, moins théorique, aura une visée illustrative. Il présentera un outil qui a été pensé pour étudier contexte africain bi-plurilingue d'enseignement/apprentissage et évoquera les conditions de son élaboration qui, pour une bonne part, en déterminent la forme. Cet outil, qui est une grille d'observation, présente la particularité, parce qu'elle conduit à une observation qui est d'emblée organisée, d'être à la fois un outil de recueil de données et de première analyse.

Nous allons commencer par exposer les types de question qu'une recherche en didactique des langues menée en Afrique francophone, dans un contexte où le plurilinguisme¹ est de règle, doit prendre en compte ; nous montrerons ensuite les conditions de l'élaboration de cette grille, illustrant ainsi le fait que les outils de recherche, s'ils ont une validité générale, sont toujours déterminés par la recherche précise qui les met en œuvre et les objectifs qu'elle se fixe ; enfin, nous verrons comment, en didactique des langues, un outil de recherche peut également devenir un outil de formation, selon l'utilisation qui en est faite.

1. LA GRILLE D'OBSERVATION LASCOLAF

1.1. Le projet LASCOLAF

En juillet 2008 a été mise en place une « Etude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone » (nom d'usage LASCOLAF), un projet conjoint de la Direction des politiques de développement (DPDEV/DGCID) du ministère des Affaires étrangères et européennes, de l'Agence Française de Développement, de l'Organisation internationale de la Francophonie et de l'Agence universitaire de la Francophonie (Collectif inter-réseaux en didactique des langues)

L'étude visait plusieurs pays francophones ayant engagé des réformes nationales visant à l'introduction d'une (ou des) langue(s) nationale(s) comme medium d'enseignement dans l'enseignement de base pour favoriser les apprentissages fondamentaux et rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale.

¹ Plurilinguisme social bien entendu mais aussi, de plus en plus souvent, plurilinguisme scolaire.

Les analyses des résultats obtenus par les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne francophone (notamment celles réalisées par la CONFEMEN - programme PASEC) montrent un faible niveau des acquisitions scolaires, en mathématiques notamment, qui semble corrélé avec une mauvaise maîtrise du français. Ces difficultés causent un échec scolaire massif et expliquent la faible efficacité interne de l'enseignement de base (redoublements, abandons). Pour y remédier, une réforme des pratiques pédagogiques et de l'organisation du système éducatif est nécessaire : la révision des curricula, en cours dans de nombreux pays, a un impact direct sur les choix de politiques linguistiques au sein des systèmes éducatifs.

Cette préoccupation pour la qualité conduit logiquement à interroger le lien traditionnellement établi entre langue(s) de scolarisation et qualité de l'enseignement, notamment sur le plan de l'enseignement primaire, mais aussi, plus globalement, à tous les niveaux du système éducatif :

Comment réduire l'échec scolaire massif observé faute d'une maîtrise suffisante des langues d'enseignement ? quelle place accorder aux langues nationales dans l'enseignement ? pour quels type d'enseignements ? à quels stades du cursus (préparatoire, élémentaire, moyen) ?

Quelle articulation langues nationales / langue française recommander en particulier dans l'enseignement primaire ? Comment assurer un niveau linguistique suffisant pour aborder les apprentissages dans l'enseignement secondaire ?

Quels appuis (nature et modalités) faut-il apporter pour l'efficacité des apprentissages en langue nationale et en langue française ?

La problématique de recherche, on le voit, vise à repérer à différents niveaux les stratégies pédagogiques les plus appropriées dans le contexte multilingue africain au service d'une meilleure efficacité des politiques linguistiques des pays considérés. Tous ne concernent pas la réalité observable de la classe.

1.1.1. Des données déjà disponibles et à analyser

Les points suivants, qui ont été expressément visés par le projet, peuvent être abordés à partir de textes et de rapports disponibles auprès des différents acteurs du système éducatif :

a. les politiques linguistiques :

- dans quel cadre sont mises en place les scolarisations bilingues/plurilingues (lois, arrêtés, règlements, dispositifs législatifs) ?
- quelle(s) est (sont) la(es) finalité(s) de l'enseignement dans une ou plusieurs langues africaines ?
- quels sont les acteurs et bailleurs promouvant cette politique (Etat, régions, communautés, associations nationales ou étrangères) ?
- qui fait les choix des langues d'enseignement dans les écoles (Etat, région, communauté villageoise, parents d'élèves, associations nationales ou étrangères) et comment sont faits ces choix ?
- quel pourcentage d'écoles les scolarisations bilingues/plurilingues représentent-elles par rapport à l'ensemble national et/ou régional ?

b. le contenu linguistique du curriculum et des programmes scolaires et les écarts éventuels observables entre le curriculum officiel et le curriculum réel ;

c. les dispositifs et le curriculum de formation initiale et continue des enseignants :

- niveau de formation initiale des maîtres intervenant dans les dispositifs bi/plurilingues ;
- dispositifs de formation continue éventuels et leurs modalités (présentiels, à distance, auto-formation) ; part des technologies de l'information et de la communication dans ces dispositifs ;
- part des renforcements linguistiques et de la didactique des langues dans les dispositifs de formation initiale/continue.

d. Les effets mesurables des pratiques pédagogiques en matière de langues de scolarisation :

- analyse des performances des élèves dans les langues enseignées lors des évaluations et examens) ;
- analyse des résultats aux examens nationaux, analyse de résultats produits éventuellement par d'autres enquêtes (PASEC), avec un accent particulier sur la maîtrise de l'écrit (lecture, production d'écrits).

Pour ces parties de l'enquête, les données sont donc essentiellement à recueillir en dehors de la classe, en analysant les documents du gouvernement (politique linguistique), de différentes directions des Ministères (curriculum, examens, formation) ainsi que des partenaires techniques et financiers.

1.1.2. Construire les données par l'observation directe

Mais d'autres parties de l'étude sont à mener par l'observation des situations de classe. Il en va ainsi pour un point important « Quelles sont les différentes modalités d'articulation entre les apprentissages en langues nationales africaines et les apprentissages en langue française dans l'enseignement primaire ? » qui se décline concrètement de la manière suivante :

- les méthodes d'apprentissage/enseignement : sur quel mode pédagogique s'opère la relation didactique entre le maître, l'élève, le savoir ? S'agit-il d'un enseignement/apprentissage transmissif, constructiviste, etc. ? En dehors des interactions verticales (maître-élèves), existe-t-il des interactions horizontales (élèves-élèves), et quels sont les moments de la classe concernés par ces deux types de relations ?
- la problématique Langue maternelle/Langue Seconde/Langue Etrangère : comment sont abordées, selon ces trois approches, les différentes langues présentes dans la scolarisation ? les modèles didactiques ? existe-t-il des liens entre les apprentissages des langues africaines et les apprentissages du français ?
- l'organisation et le temps d'apprentissage effectif des différentes langues ; quelles langues sont enseignées ? quelles langues sont utilisées comme medium et pour quelles disciplines ? quelles raisons président à ces choix ? comment s'opère la gestion de l'utilisation des langues dans la classe (alternance codique, etc.) ?
- les supports d'enseignement présents dans la classe (manuels de l'élève, guides du maître) reflètent-ils le caractère bi/plurilingue recherché ? de quelle manière sont-ils utilisés ?

Ces points sont ensuite à corréler avec la variable maître que l'on peut rapidement caractériser par quelques points :

- quel est le profil de formation générale des enseignants ?
- quel est le niveau linguistique des enseignants dans les langues dans lesquelles ils sont censés enseigner ?
- existe-t-il des dispositifs d'évaluation et de renforcement du niveau linguistique des enseignants ?

2.2. Les conditions de création de la grille

Le projet LASCOLAF porte sur plusieurs pays : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal. A partir de septembre 2008, dans chaque pays, une équipe nationale de chercheurs² a recueilli les données sur une période de 9 mois et rédigé un rapport abordant les points mentionnés ci-dessus.

Afin de parvenir à des données comparables entre les différents pays, deux ateliers ont été tenus, regroupant les chercheurs, pour harmoniser les points de vue et unifier autant que faire se peut les modalités d'enquête. En août 2008, un premier atelier, animé par Hassana Alidou, a regroupé les chercheurs du Burkina Faso et du Niger ; en septembre, un second, que j'ai animé, a fait de même pour les quatre autres pays, à Cotonou.

Au cours de ce dernier atelier, les différentes questions auxquelles l'enquête devait répondre ayant été explicitées le premier jour, une question de méthodologie est apparue : comment, de manière précise mais pas trop complexe, observer les réalités didactiques ?

C'est à cette tâche que se sont attelés les membres de l'atelier au cours de la deuxième et dernière journée.

Le résultat est une grille commune à tous les pays, le but d'harmonisation est donc atteint. Avec des items regroupés par rubriques et proposant des bilans pour certaines, la grille oriente les observations et permet de tirer des conclusions partielles.

² Blaise Djihouessi, Issaou Gado (Bénin), Norbert Nikiema, Afsata Paré (Burkina Faso), Maurice Mazunya, Raymond Kimanuka (Burundi), Barnabé Mbala Zé, Rodolphine Wamba (Cameroun), Maman Mallam Garba, Seydou Hanafiou (Niger), Modou Ndiaye, Mamadou Cissé (Sénégal).

2.3. Présentation de la grille

La grille est organisée par rubriques, numérotées. Elle est ici présentée dans son intégralité.

	Classe A Lieu et date : Effectif : Niveau : Langue medium : Matière et sujet de la leçon :	Classe A Lieu et date : Effectif : Niveau : Langue medium : Matière et sujet de la leçon:
1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage		
<i>Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>		
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves		
Le maître pose toujours les questions		
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître		
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves		
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent		
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle		
<i>Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>		
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître		
Les élèves posent des questions		
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses		
Il y a des interactions élèves-élèves		
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations		
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées		
2. Apprentissage de la langue d'enseignement		
<i>L'enseignement de la langue d'enseignement est-il un enseignement de type communicatif? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)</i>		
- apprentissage de la compréhension orale		
- apprentissage de la lecture		
- apprentissage de la production orale		
- apprentissage de la production écrite		
<i>L'enseignement de la langue d'enseignement s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement (grammatical, linguistique) de cette langue? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)</i>		
- activités sur la morphosyntaxe de cette langue		
- activités sur la correction phonétique de cette langue		

- activités sur le lexique de cette langue		
3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre les apprentissages en LN et les apprentissages en français ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)		
- comparaisons explicites faites entre les systèmes		
- analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues		
- recours à des traductions d'une langue à l'autre		
4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe		
- une seule langue présente dans la communication		
- recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas		
- recours à de l'alternance codique servant à mieux expliquer		
5. Supports de l'enseignement		
- un manuel est-il utilisé ?		
- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?		
- combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?		
- des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?		
- d'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?		
6. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation		
- le maître a-t-il la langue de scolarisation comme langue première ?		
- le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?		
- le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?		
- le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?		
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?		
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?		
- dans quel(s) domaine(s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?		

Cette grille appelle quelques commentaires.

a. les colonnes : les séances observées

Elles sont utilisées pour noter des séances différentes. La rubrique « Langue medium » permet d'inscrire si le medium est le français ou la langue nationale... étant entendu que des mélanges peuvent exister, ce que prévoir une des rubriques de la grille mais qui n'empêche pas que « normalement » (c'est-à-dire dans l'esprit de l'institution ou de l'enseignant), la séance est menée dans une langue précise.

L'item matière enseignée permet de tenir compte de la situation où on est dans un cours *de* langue (auquel cas le medium peut être aussi la matière) ou dans un cours donné dans cette langue (auquel cas on est en présence d'un cours *en* langue française ou africaine, mais portant sur les mathématiques, les sciences, etc.).

On peut multiplier les colonnes selon les croisements possibles langue-matière pour une même classe, nommée A. On peut faire des relevés analogues dans une classe B, avec un autre enseignant, puis comparer.

Il sera intéressant de croiser ces variables langue medium/matière enseignée avec les points observés, les modes pédagogiques, la place des langues, etc. pour voir si en changeant de langue on change ou pas de pratique pédagogique ; de même pour le changement de matière.

b. les lignes : les points observés

On trouve cinq rubriques concernant des points caractérisant la situation didactique :

- les méthodes d'enseignement/apprentissage : il est intéressant de voir si on est plutôt dans une pédagogie constructiviste ou transmissive et d'étudier si le changement de langue ou de matière a un impact. Quelques items révélateurs des deux démarches sont proposés, qu'il suffit de cocher puis d'additionner pour voir si est plutôt d'un côté ou de l'autre, étant entendu qu'on est rarement tout entier dans un modèle ;
- apprentissage de la langue d'enseignement : ici aussi, à partir de quelques items particulièrement significatifs, emblématiques de démarches didactiques, on observe et on caractérise un type d'enseignement de la langue, plutôt communicatif ou plutôt métalinguistique, avec sans doute des mélanges probables et des dosages variables. Cette ligne est à remplir quand la séance porte sur la langue, comme matière ;
- les liens entre les apprentissages en langue africaine et en français : l'idée est de voir si les deux langues sont traitées séparément ou si des liens sont faits par l'enseignant au cours d'une séance ; là encore, trois comportements didactiques possibles sont pointés et donneront lieu à observation ;
- gestion de l'utilisation des langues dans la classe : on sait que même dans des classes censées fonctionner en une seule langue d'enseignement, les passages à l'autre langue sont possibles, parfois fréquents et on propose des items caractérisant les modes de passage ;
- les supports de l'enseignement fournissent des observables simples sur ce que le maître utilise pour la séance.

Enfin, une dernière rubrique vise à cerner le profil du maître, notamment au plan linguistique. Sont ici recueillis les éléments constitutifs d'une troisième variable, au plan didactique, après le medium et la matière enseignée qui figurent dans les colonnes. Cette rubrique peut être rapidement renseignée soit avant soit après l'observation de classe, par un bref entretien.

3. UTILISATIONS DE LA GRILLE LASCOLAF : DE LA RECHERCHE A LA FORMATION

3.1. Recueillir des données

Nous donnerons ici rapidement l'exemple d'une grille complétée³, dans une école du Sénégal.

INSPECTION D'ACADEMIE DE **THIES**
 INSPECTION DEPARTEMENTALE DE L'EDUCATION NATIONALE DE **THIES**
 ECOLE COMMUNAUTAIRE ELEMENTAIRE DE **MBISSAO**
 DATE : 28 11 2008

LE = Langue d'enseignement ME = Matière enseignée SL= Sujet de la leçon ⁴	Classe A Effectif : 22 Niveau :CE1 L E : Franç M. E: Gramm.	Classe A Effectif : 22 Niveau :CE1 L E : Franç. M. E: Maths	Classe A Effectif : 26 Niveau :CP L E : Wolof M. E:	Classe A Effectif : 26 Niveau :CP L E : Wolof M. E: Maths
--	---	---	---	---

³ Données fournies par l'équipe du Sénégal, composée de Modou NDIAYE et Mamadou CISSE.

⁴ On voit que l'équipe du Sénégal a adapté la grille, ajoutant un item, le sujet de la leçon, au-delà de la matière.

	SL: Le Nom	SL: Donnée manquante	Conversation SL: Interrogation et Ordre	SL: Acquisition du nombre 8
1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage				
<i>Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>				
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves	X	X		
Le maître pose toujours les questions	X	X		
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître				
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves	X	X		
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent				
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle				
	3	3		
<i>Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>				
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître			X	X
Les élèves posent des questions				
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	X	X	X	X
Il y a des interactions élèves-élèves			X	X
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations	X	X		
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	X	X	X	
	3	3	4	4
2. Apprentissage de la langue d'enseignement				
<i>L'enseignement de la langue est-il un enseignement de type communicatif? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)</i>				
- apprentissage de la compréhension orale	X		X	
- apprentissage de la lecture	X			
- apprentissage de la production orale	X		X	
- apprentissage de la production écrite	X			
<i>L'enseignement de la langue de s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement (grammatical, linguistique) de cette langue? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)</i>				
- activités sur la morphosyntaxe de cette langue	X		X	
- activités sur la correction phonétique de cette langue				

- activités sur le lexique de cette langue	X		X	
3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre les apprentissages en LN et les apprentissages en français ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)				
- comparaisons explicites faites entre les systèmes				
- analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues				
- recours à des traductions d'une langue à l'autre	X (F → LN)	X (F → LN)		X (F → LN)
4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe				
- une seule langue présente dans la communication			X	X
- recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas			X	
- recours à de l'alternance codique servant à mieux expliquer	X	X		
5. Supports de l'enseignement				
- un manuel est-il utilisé ?	Non	Non	Non	Non
- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
- combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
- des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Non	Non	Non	
- d'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Ardoises, craie	Ardoises, craie		Ardoises, craie
6. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation				
- le maître a-t-il la langue de scolarisation comme langue première ?	Non	Non	Oui	Oui
- le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?	Non	Non	Oui	Oui
- le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- dans quel(s) domaine(s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?	LN et Fr	LN et Fr	LN et Fr	LN et Fr

De la lecture de ce tableau ressortent rapidement quelques enseignements :

- l'enseignement en langue wolof favorise une pédagogie plus active, avec un temps de parole des élèves plus important et des échanges entre élèves ; le modèle est un peu moins transmissif ;
- la même importance semble donnée dans les deux langues à des activités de réflexion sur le fonctionnement grammatical ;

- les liens entre les deux langues ne sont faits que par le biais de la traduction, les comparaisons de systèmes ou les analyses d'erreurs de type contrastives n'étant pas pratiquées ;
- quand le cours a lieu en wolof, le français n'est pas présent ; en revanche, l'alternance codique est pratique courante pour les cours en français : le français n'est donc pas réellement dans ces classes un medium unique d'enseignement, le wolof jouant le rôle officieux de medium d'appui ;
- la pauvreté des moyens didactiques est comparable pour les deux langues et les différentes matières.

Cette grille a pu être remplie par un seul observateur par séance, simplement. On peut même considérer qu'une vingtaine de minutes passées dans la classe suffit à fournir l'essentiel des informations.

L'analyse agglomérée de plusieurs réalités de classe de ce type peut contribuer à avoir une vue précise de la situation et aider à prendre des mesures éventuelles en matière de formation des maîtres si l'on considère que tel ou tel point n'est pas conforme aux attentes d'une politique de scolarisation bi-plurilingue.

3.2. Un miroir des pratiques : outil de formation des maîtres

Franz-Olivier Seewald a effectué en 2009⁵ un stage dans le cadre de l'IFADEM, Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), co-pilotée par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), un projet qui se donne pour objectif principal d'améliorer les compétences des instituteurs dans le domaine de l'enseignement du français.

En marge de ce stage, il a observé la manière dont Maurice Mazunya, professeur à l'Université du Burundi et directeur du CELAB, impliqué dans le projet de recherche Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique sub-saharienne francophone (LASCOLAF), a utilisé en formation des maîtres la grille d'observation et d'analyse LASCOLAF. Rappelons que les langues de scolarisation sont le kirundi, langue d'enseignement pour le primaire, et le français, langue d'enseignement pour le secondaire. Seewald rapporte la manière dont M. Mazunya a projeté à des instituteurs dont il avait filmé la classe quelques mois auparavant des extraits de leurs propres séances, dans le but de les faire réagir et échanger sur leurs pratiques d'enseignement.

Pour faciliter l'analyse de pratiques, il a utilisé les grilles d'observation de classe LASCOLAF. L'intérêt, selon Seewald (2009 : 22), est que cet outil a permis, « sans froisser les susceptibilités, de faire naître chez les enseignants une autocritique de leurs pratiques pédagogiques. Ce n'était pourtant pas évident : les enseignants, rompus à l'exercice de leur métier depuis de nombreuses années, respectent scrupuleusement la méthode des manuels de français et imputent spontanément aux élèves la responsabilité de leurs problèmes de communication en langue étrangère. L'intérêt de la grille présentée en annexe, utilisée en autoévaluation, est que couplée à la vidéo, ce sont les instituteurs qui, de manière objective rattachent leur pédagogie à une philosophie de l'enseignement, plutôt qu'à une autre. Ils n'ont pas besoin de maîtriser ces concepts didactiques pour mettre en comparaison ce qu'ils impliquent. Du coup, la réponse à des questions du type « Est-il souhaitable que le temps de parole du maître soit supérieur à celui des élèves ou l'inverse » ; est-il souhaitable que le maître pose toujours les questions ? est-il souhaitable qu'il n'y ait pas d'interaction élèves-élèves ou l'inverse ? » suscite des réactions intéressantes entre les enseignants et fait naître un débat dont le didacticien n'aura fait que poser les prémices. Il est plus facile aussi de susciter une réflexion individuelle sur les avantages de tel système d'enseignement par rapport à tel autre ».

On voit tout le parti qu'on peut donc tirer d'un tel outil, non seulement comme instrument primaire de recueil de données didactiques, mais également comme instrument secondaire, utilisé de manière réflexive, en formation des maîtres.

CONCLUSION

⁵ SEEWALD F.-O. (2009), Rapport de stage effectué au Burundi dans le cadre de l'IFADEM. Mémoire de Master 2, Paris III.

La recherche en didactique est non seulement une recherche située, comme je l'écrivais en introduction, mais c'est également une recherche de terrain. En cela, elle est souvent coûteuse en temps et en moyens. On peut certes, dans l'absolu de l'idéal didactique souhaiter que soient réalisés des enregistrements vidéos permettant une exploitation fine et multicanale des comportements tant des enseignants que des élèves. Il n'en reste pas moins qu'il faut aussi penser à construire des outils simples, faciles d'utilisation, peu coûteux en matériel et peu exigeants en temps de travail, adaptés tant aux réalités sociolinguistiques et didactiques de l'école africaine qu'aux impératifs matériels des chercheurs. Des outils qui soient maniables mais qui aient une forte valeur exploratoire, donnant des vues d'ensemble utilisables en première intention, quitte à aller ensuite creuser ensuite tel ou tel point à l'aide d'autres instruments, complémentaires.