

French as a Foreign Language: Successful Practices
Френски като чужд език: успешни практики

LA RECHERCHE-ACTION : DÉFINITION, PRINCIPES, INTÉRÊT POUR UNE AMÉLIORATION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

RESEARCH-ACTION: DEFINITION, PRINCIPLES, INTEREST FOR AN IMPROVEMENT OF THE PRODESSIONAL PRACTICES

Bruno Maurer

Université Paul-Valéry Montpellier III

Abstract. Leads to follow for a successful action search : the paper exposes some defining elements of an Action search in comparison to a more traditional research method on one side and leading a project on the other. It shows the involvements as well as the expected results followed by the steps of an action search by focusing on the evaluation phases both at the beginning and the end of the project. The participants are welcome to use this paper to incorporate their professional experience into an Action Search.

Keywords: action search, French didactic, continuing education

Le texte qui suit est une reprise de la conférence d'ouverture du séminaire organisé par le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFEKO) sur la motivation dans l'enseignement du français langue étrangère du 23 au 25 octobre 2013 à Sofia. S'il est question ici de recherche-action et non de motivation, c'est parce que ce séminaire ne se réduisait pas à explorer une thématique précise (comment motiver les élèves et les enseignants pour un enseignement du français plus efficace?) mais qu'il envisageait, autour de cette question, d'engager les enseignants de la région Europe centrale et orientale dans un processus de renforcement de leurs compétences professionnelles en leur proposant de transformer une partie de leurs pratiques actuelles – celles qu'ils jugeraient de leur propre point de vue comme pouvant/devant faire l'objet d'amélioration – tout en réfléchissant aux conditions nécessaires à cette transformation. Changer de pratiques et mettre au jour les éléments qui sont l'objet de modifications : on aura reconnu là les deux dimensions de ce que l'on appelle, en sciences sociales, des « recherches-actions ».

C'est à présenter les principes et l'intérêt de ces démarches que sera consacré cet article qui présentera quelques éléments de définition, précisera l'arrière-plan politique de ces pratiques de transformation sociale avant d'en détailler quelques caractéristiques et d'en décrire les principales étapes.

1. Quelques citations pour définir la « recherche-action »

Les pratiques dont il est question, 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 français 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.

Ce qui permet de parler de recherche, c'est le fait qu'il va y avoir la détermination d'une problématique : l'enseignant, 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, puis une phase d'analyse de ces données. C'est de 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'enseignant, 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. 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.

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, lequel doit se concevoir avant tout comme un facilitateur qui accompagne le groupe en l'aidant à mettre au point les outils de la recherche et de l'action.

2. Caractéristiques des recherches-actions

Ce type de recherche impliquée, menée par les acteurs eux-mêmes, et qui naît dans années 1940 pour se développer de manière très importante dans la décennie 1970 peut être considéré 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.

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.

3. Etapes d'une recherche-action en éducation

Afin de mettre en place une recherche-action, voici à titre indicatif quelques étapes, avec quelques illustrations prises dans des situations d'enseignement des langues :

ETAPE 1. Définir précisément ce que l'on cherche à savoir

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.

Pour un enseignant de langue, ce questionnement peut concerner différents domaines :

Gestion du groupe-classe

- les ressources utilisées aident-elles à gérer le groupe d'apprenants ?
- les résultats obtenus avec les apprenants sont-ils appropriés ?

Matériels et tâches

- les ressources et tâches utilisées sont-elles appropriées ?
- comment améliorer le fonctionnement d'une séance, d'un cours ?
- quels matériels pour motiver les apprenants ?

Comportement, réussite et motivation des apprenants

- quelles attitudes ont les étudiants ?
- apprennent-ils mieux dans telle situation ?
- comment puis-je/pouvons-nous renforcer l'image positive que les apprenants ont d'eux-mêmes ? Comment changer la représentation qu'ils ont de telle pratique/compétence ?

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. »

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 ? Dans quelle mesure est-elle significative ?
- peut-on évaluer les aspects les plus effectifs dans cette situation d'apprentissage ?

- quel type de problèmes a-t-on identifiés? est-ce qu'on a trouvé des résultats inattendus ?
- est-ce que les données sont peu concluantes ou contradictoire ? Comment l'expliquer?
- quelles réserves/limitations dois-je faire en présentant mes découvertes?
- quelles autres données pourraient aider à expliquer ces découvertes ou clarifier la situation ?
- à quelles conditions ce que j'ai découvert est-il transférable?

4. La recherche-action et les démarches voisines

En guise de conclusion, il peut être intéressant de faire saisir la différence entre la recherche-action et des démarches voisines avec lesquelles elle partage nombre de points. Différence avec l'expérimentation : des objectifs voisins mais des différences essentielles que nous allons pointer à présent.

4.1. Recherche-action et recherche classique

Par rapport à une recherche dite « classique » ou « académique », plusieurs points méritent d'être pointés. 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 produite en situation révèle des éléments impossibles à obtenir par des moyens classiques.	Connaissance par collecte de données, résultat différé sous la forme d'un produit fini (rapport), méthodologie et 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).
Efficience 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, c'est 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 feedback.
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.

4.2. 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 de recherche ni 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.

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) constitueraient... une recherche-action.

5. Les recherches-actions au sein du CREFECO

Au cours du séminaire, les différentes participantes ont pu, chacune en fonction de leur terrain d'enseignement du français et de leurs propres préoccupations, définir chacune ou en groupe des perspectives de recherche-action qu'elles vont mener à bien, ou du moins initier, en 2014. Parmi les thématiques envisagées on peut mentionner les projets « Le rôle des TICE pour renforcer la motivation des apprenants de FLE en Albanie, en Bulgarie et en République de Moldavie » qui sera mené par trois enseignantes : Leonarda Myslihaka de l'Université "A. Xhuvani" Elbasan, Emanuela Svilarova de l'Université de Sofia, Silvia Scerbakov du lycée théorique « Natalia Dadiani » et encadré par Krastanka Bozhinova, Université américaine en Bulgarie ; « Améliorer les compétences d'expression orale et écrite en utilisant les supports (fiches pédagogiques) conçus par l'équipe concepteur du CREFECO » mené par l'équipe albano-macédonienne Maja Milevska – Kulevska, Sonja Boshevska, Silvana Vishkurti, Manjola Murtini, Eglantina Gishti, dirigée par Prof.as.Dr. Esmeralda Kromidha ; « Développer la compétence de production orale dans un contexte francophone » mené par l'équipe roumaine Maria Monalisa Plesea – Collège National "Mihai Eminescu", Buzău et Stelusa Drâmbu – Collège National "Nicolae Bălcescu", Brăila ; « Enrichir la composante interculturelle des classes de fle par la gastronomie », recherche-action menée par l'équipe roumaine : Maria Sârbu, Luminița Deaconu, Raluca Lăpădat, Claudia Petroniu.

Les recherches-actions en cours peuvent être suivies sur le site SADER OIF³⁾, site d'animation didactique des espaces régionaux de l'OIF en didactique du français; les résultats y seront également publiés au fur et à mesure de l'avancement des travaux.

NOTES

1. « Comparaison entre recherche-action et recherche classique », disponible sur <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>.
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.
3. <http://www.sader-oif.org/?cat=31>

BIBLIOGRAPHIE

- Dubost, Jean et Lévy André. (1984). Editorial. In *Connexions* n° 43.
- Hess, Rémi. (1983). Histoire et typologie de la recherche-action. In *Pour* n° 90.
- Le Boterf, Guy. (1983). La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux ?. In *Pour* n° 90.
- Rheume, Jacques. (1982). La recherche-action : un nouveau mode de savoir ?. In *Sociologie et Sociétés*, vol. XIV, n° 1.

✉ **Prof. Bruno Maurer**

Université Paul-Valéry Montpellier III
France

E-mail: bruno.maurer@univ-montp3.fr