

LA RECHERCHE-ACTION

« Les années 2000 sont propices à la recherche-action ».

(Giroud, A. 2005 : 291)

8.1. Introduction

Il nous paraît nécessaire, ici, de rappeler notre démarche de recherche. Notre projet visant à réfléchir sur l'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique italien, notamment en relation avec les supports à proposer (ou à créer) lors de la mise en place de séances en contexte institutionnel, nous nous sommes d'abord dotée d'éléments de référence, constituant la première partie de notre travail. En effet, à travers la confrontation entre les apports théoriques/méthodologiques qui y sont contenus et l'analyse des pratiques que nous allons présenter dans la deuxième partie, nous essaierons de faire ressortir les éléments pertinents à notre recherche et ceux qui ne pourront pas être retenus, tout en justifiant nos choix et les aspects examinés. La présentation du cadre de notre étude sera précédée par l'illustration de notre angle d'approche (la recherche-action) ; nous aborderons, dans les chapitres suivants, le contexte de l'étude, l'enquête préliminaire, le type de supports à expérimenter et le travail de terrain, suivis, d'une discussion portant sur les résultats obtenus.

Nous avons déjà précisé que notre travail expérimental se fonde sur les principes de la recherche-action^o. Comme nous l'avons souligné dans notre problématique (cf. chap. 7), il nous faut un moyen efficace afin de rapprocher l'enseignant de la recherche et de cerner sur le terrain les exigences spécifiques des apprenants, dans le but de mettre au point des supports pédagogiques adéquats. Dans les paragraphes suivants, nous allons définir notre cadre d'action et nous allons justifier notre décision, à la lumière de la littérature sur le sujet.

8.1.1. Le concept de recherche-action

Le pionnier des travaux sur la recherche-action a été Kurt Lewin, psychologue américain spécialisé dans le domaine de la psychologie sociale et du comportementalisme. Souhaitant améliorer les conditions de travail des ouvriers, se fondant sur ses visées humanistes et sur des idées proches des théories de Taylor, il a mis au point une méthode de recherche scientifique proposant des techniques visant à la réalisation d'expériences réelles au sein de groupes sociaux naturels. À la base de ces techniques, appliquées initialement au domaine sociologique, il y avait l'idée que, dans un cadre expérimental, la recherche et l'action peuvent se fondre pendant le déroulement d'une même activité. Ce processus de construction de la recherche implique, donc, que chercheurs comme acteurs participent à l'expérimentation, selon des principes méthodologiques qui diffèrent par rapport à ceux des sciences « dures » (Lewin 1943). Le terme « recherche-action », proprement dit, a été introduit par l'anthropologue Collier (Collier 1945), dont les recherches sur les Indiens

d'Amérique ont été menées à l'enseigne de l'intervention sur une réalité observée et à modifier, si possible de l'extérieur, dans le but de créer une réalité plus valide par rapport aux valeurs de référence. Les années 50 ont vu le développement de la recherche-action, avec un déplacement graduel en contexte européen et un déclin pendant les années 60, notamment pour des raisons politiques. À partir des années 80, elle a été utilisée en France dans le champ des sciences de l'éducation, surtout par rapport à l'apprentissage scolaire. Elle n'a pas été considérée comme une méthode ou un protocole de recherche, mais en tant qu'ensemble de convictions observées et problématisées par des pratiques et des normes fondamentales pour des enquêtes sociales. La recherche-action a été traversée, au fil des ans, par des courants différents et a pris plusieurs formes. En plus, de nombreuses sciences se l'ont appropriée et ont contribué, donc, à laisser cette notion plutôt dans le flou.

Remarquons aussi qu'en contexte français, influencé par le cartésianisme, une méthodologie intuitive impliquant les praticiens et parfois peu construite n'est pas trop appréciée et que son manque de clarification ne lui confère pas, bien souvent, une réputation solide de scientificité (Montagne-Macaire 2007 : 94). Montagne-Macaire a cité H. Bazin, ayant observé qu'en recherche-action il n'existe pas de validation, même s'il y a des validations d'acquis par la recherche-action (Bazin 2003 in *idem*). Son caractère qualitatif et son ouverture au changement la rendent, en outre, appropriée pour de nombreux objets du domaine de la didactique des langues (*idem*). À la base de la recherche-action on trouve :

« le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. Divers degrés de changement sont donc envisageables. La recherche-action est ainsi présente dans une variété d'interventions allant de l'évaluation de dispositifs pour révision de programmes à l'intention de changer radicalement des pratiques ou comportements en passant par la résolution de problèmes » (idem : 94).

Dans le but de clarifier la notion de « recherche-action » dans le domaine de la didactique des langues, Montagne-Macaire a focalisé son attention à la fois sur la direction exploratoire (contribuant à décrire et à expliquer la méthodologie de la recherche-action) et sur celle visant à comprendre la notion en question par rapport aux théories scientifiques et aux valeurs sous-jacentes. Au sein de la recherche-action sont prises en compte, d'une façon complémentaire, l'approche descriptive, plus rationnelle et la compréhension des phénomènes, plus subjective et plus épistémologique (idem : 95-96). S'appuyant sur Charlier (1998), l'auteure a souligné la pertinence de cette méthodologie en tant que posture apte à aborder les pratiques linguistiques d'enseignement/apprentissage, son but étant d'intervenir

sur les pratiques non seulement afin de les modifier, mais pour les rendre conscientes et pour permettre de les analyser et de les comprendre. En effet, « *les langues étant des pratiques sociales et scolaires, la recherche-action s'offre tout naturellement comme une démarche pour observer leur enseignement/apprentissage en contexte institutionnel ou lors d'actions de formation* » (*idem* : 97). À la lumière de ce qui précède, le principe sur lequel se fonde toute recherche-action considère l'action d'enseignement ou de formation comme une source de connaissance, qui peut être réinvestie dans l'action en cours, dont le bénéficiaire est, donc, l'action elle-même (*idem*). La méthodologie même, au fil des ans, s'est éloignée des perspectives de Lewin et s'est rapprochée :

« pour une part d'approches cliniques (Blanchard-Laville, 2003) ; ces approches ont livré des observations des pratiques enseignantes, des travaux sur l'analyse de pratiques, par exemple, les contrats et régulations didactiques, l'espace psychique de la classe ; pour une autre part d'approches sociologiques (Barbier, 1996 ; Bazin, 2003 ; Amado et Levy, (2001), qui fournissent des travaux sur les interactions, les postures et rôles des acteurs, les approches par tâches » (idem : 102).

René Barbier propose la classification suivante des courants de la recherche-action, dont sont issus les travaux contemporains :

*« les recherches-action d'inspiration lewinienne ou post-lewinienne : œuvrant sur un terrain réel, impliquant des acteurs de ce même terrain, le chercheur à l'initiative de la recherche est confronté à un problème concret dans lequel il doit s'impliquer pour avancer ; la consultation-recherche d'inspiration analytique ou socioanalytique : le chercheur agit comme thérapeute, à la demande des acteurs. Le changement attendu est d'ordre sociothérapeutique ; l'action-recherche : destinée à favoriser des recherches en vue de changements volontaires décidés par le chercheur, ces changements ont été au préalable formulés par le groupe des acteurs au terme d'une recherche menée sur eux-mêmes ; l'expérimentation sociale, ou expérimentalités sociales pour Barbier, ce sont des formes de recherches en actes, des expériences de vie qui engagent l'être et son devenir, mettent à l'épreuve des idées, les soumettent à l'analyse » (Barbier 1996 in *idem* : 102-103).*

En résumant, voici une définition de la recherche-action en didactique des langues, que nous retenons en tant que formule explicative du parcours que nous avons entrepris :

« une recherche-action en didactique des langues est une intervention sur un dispositif d'enseignement/apprentissage ou de formation/accompagnement effectuée par un individu ou par un groupe, accompagné par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs. Enfin une recherche-action s'inscrit dans le temps et dure rarement plus de trois ans, eu égard au fait qu'elle sollicite fortement les enseignants en dehors de leurs pratiques » (idem : 98).

Dans le domaine considéré, la recherche-action ne constitue pas, donc, un système fermé, mais ouvert (avec possibilité d'apports complémentaires). Elle est un espace de création plutôt qu'un champ d'intervention : en effet, selon ses partisans, les praticiens peuvent travailler en autonomie.

8.1.2. Caractéristiques de la recherche-action

Lors du repérage des caractéristiques de la recherche-action, plusieurs auteurs ont proposé des modèles prévoyant un cycle en boucle (Lewin 1946, Catroux 2002 et al. in *idem* : 107). On a donc représenté un plan d'action sous forme de spirales successives où, à partir de l'observation d'un champ d'action offrant une situation-problème, on passe à l'analyse contextualisée de celle-ci pour aboutir, justement, à un plan d'action qui sera ensuite étudié. Suite à d'éventuelles réflexions sur les effets de l'action, il y a une autre planification, puis un cycle complet qui se conclue avec une évaluation^o. Les cinq phases constituant la méthodologie de la recherche-action sont les suivantes :

« La phase diagnostic de la situation-problème, la prise de décision des praticiens et des chercheurs sur les actions à mener qui débouche sur un plan d'action, l'analyse postérieure à l'action des effets et ajustements par rapport à des incidents critiques, la phase d'évaluation et une phase de rétroaction et transfert... Elles correspondent à divers registres d'accompagnement d'équipes par exemple » (idem : 107).

Le modèle de Carr & Kemmis (1986) a également attiré notre attention, car il schématise le plan d'action à travers quatre phases, dont chacune est définie par un verbe se référant à une activité : *plan, act, observe, reflect*. Le passage d'une activité à l'autre constituerait, donc, à un passage de la pratique au discours (Carr et Kemmis 1986 : 186). Ce modèle est représenté dans le schéma suivant :

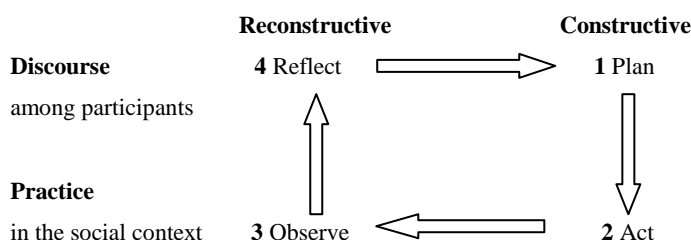


Figure 8.1.2.a : Les phases de la recherche-action (Carr & Kemmis : 1986 : 186)

Un autre modèle de la recherche-action a été proposé par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 116). Dans la figure suivante est représenté, d'une façon détaillée, le « cycle de la recherche-action », proposé par cet auteur :

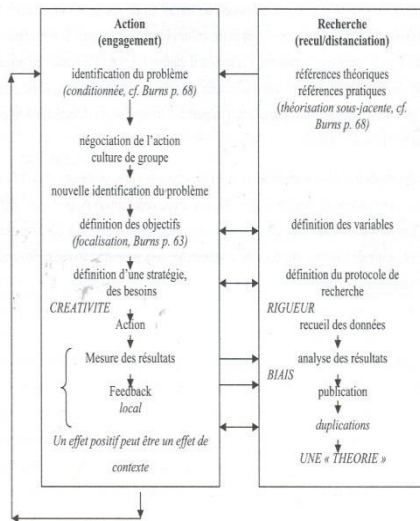


Figure 8.1.2.b : Le cycle de la recherche-action (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 116)

Ce modèle explique les requis que la recherche-action demande au chercheur dans ses différentes phases : engagement, recul, créativité, rigueur. Il s'agit, donc, d'une tâche complexe qui lui impose de conjuguer d'une façon synergique postures, qualités et activités (qui, souvent, s'opposent réciproquement).

8.2. Mise en place d'une recherche-action

Lors de la mise en place d'une intervention sous forme de recherche-action, il est opportun de réunir quelques critères fondamentaux :

« Il faut une situation de départ susceptible d'être problématisée et diagnostiquée comme telle... Le problème soulevé se doit d'être en lien avec le changement visé ; il faut qu'existe un groupe social d'acteurs (praticiens et chercheurs)... en mesure de résoudre le problème par une action collective, négociée et flexible, proche de la création... La recherche-action est une intervention collaborative... ces pratiques s'appuient sur la négociation, l'explicitation, l'élucidation, la justification, l'exploration et la validation d'hypothèses, la formulation de pistes et de propositions... ; il faut des produits et des traces écrites qui permettent d'analyser, de réguler et d'évaluer l'action dans son plan et dans sa réalisation... ; une certaine rigueur est attendue pour collecter les données et les analyser... ; il faut qu'existe une possibilité de décalque vers d'autres situations ou de nouvelles créations. Ceci passe par la valorisation de la recherche-action et la communication de ses conclusions... » (idem : 107-109).

Pour résumer, en souhaitant fixer les concepts fondamentaux de la recherche-action à retenir pour notre travail, nous nous appuyons sur un travail de M.-F. Narcy-Combes où d'après elle, il s'agit d'une recherche positive, ancrée dans le terrain, réflexive, agissant sur les situations de classe en essayant de résoudre les problèmes. Cela implique la participation d'un chercheur engagé, disposé à prendre en compte un recul intellectuel et affectif. La recherche-action est démocratique et conditionnée par son contexte socioculturel, de même que par les participants, par leur personnalité et par leurs compétences. Elle est bien délimitée

dans le temps et dans l'espace et s'appuie sur les méthodes d'analyse et de recherche typiques des sciences sociales. Cependant, sa rigueur méthodologique va permettre la validation des résultats (généralisables avec précaution) uniquement pour un public donné et à un moment donné (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 151).

8.3. Les types de recherche-action

Trois types de recherche-action ont été repérés et répertoriés par R. Ellis (1997). Il s'agit, dans le premier cas, de la recherche-action « technique », menée par des chercheurs choisissant des praticiens afin d'accomplir ensemble des travaux de recherche visant à valider ou à invalider, sur le terrain, quelques hypothèses théoriques ou à dupliquer des expérimentations précédentes. Cela favorise la création d'une collaboration entre chercheurs et enseignants, ne modifiant pas les critères universitaires de la recherche. Le deuxième type de recherche-action est mis en place par un enseignant qui entreprend une recherche dans le cadre de ses activités professionnelles d'enseignement. Il ne s'agit pas de transformer l'enseignant en chercheur, mais de lui fournir une procédure lui permettant d'évaluer ses pratiques de classe. Le troisième type est appelé recherche-action critique. Par rapport au deuxième, il cherche non seulement à améliorer une pratique, mais aussi à émanciper les acteurs directement impliqués dans cette recherche. Par conséquent, les enseignants qui y participent doivent se rendre compte que leurs capacités d'analyse sont influencées par des facteurs d'ordre social et que la perception qu'ils se sont créée de leur enseignement/de leurs apprenants peut être altérée. Il est indispensable, donc, que les participants communiquent très librement entre eux, afin d'établir des normes d'action valides. L'éventuelle présence d'un chercheur expérimenté peut briser, dans certains cas, l'homogénéité sociale du groupe d'enseignants et fausser, par conséquent, les effets de son discours (Ellis, R. 1997 : 23-24).

En considérant notre situation à l'égard de l'établissement choisi pour notre projet, de même que les observations susmentionnées, nous croyons pouvoir nous situer dans le champ de la recherche-action critique. Étant donné que nous ne sommes pas intervenue dans une école dans laquelle nous avons été affectée par l'académie préposée, dans un cadre plus général, nous avons essayé de contribuer à améliorer et à actualiser les pratiques de classe à mener au lycée scientifique en employant, dans ce but, des techniques innovantes et en encourageant le travail en autonomie de l'apprenant (cf. chap. 11 et 12).

8.4. « Mode d'emploi » de la recherche-action

Le titre de ce paragraphe, qui semblerait choisi conformément au sujet scientifique de notre expérimentation, reprend, en réalité, les mêmes termes que J.-P. Narcy-Combes (2005)

a utilisés afin d'expliquer comment procéder lors de l'application de la recherche-action^o
D'après cet auteur, définissons, maintenant, les paramètres suivants :

« La recherche-action est exigeante... Elle demande une préparation, une organisation, un suivi, et donc des prises de mesure, d'éventuelles réorganisations, un bilan et une publication... La recherche-action doit être faisable. L'objectif d'une recherche-action doit être ciblé avec précision... Le degré de scientificité ne peut dépasser les compétences des intervenants... Cette durée [d'une recherche-action] doit rester courte... Une recherche-action requiert une grande dynamique et une certaine souplesse institutionnelle... une recherche-action a une forme collaborative ... et implique des ajustements au niveau des individus... tout travail de ce type exige des précautions éthiques, en particulier lors de la diffusion des résultats (anonymat, etc.)... toute recherche-action nécessite un suivi (monitoring) rigoureux et non menaçant pour les acteurs... une recherche-action exige un compte rendu dont l'absence la transforme en simple innovation sans suivi... » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 112-113).

L'auteur a souligné encore qu'*« il ne faudrait pas oublier que la recherche-action est une recherche plongée dans l'interaction sociale, dans la vie réelle, et non une recherche de laboratoire. Elle exige à la fois innovation, créativité, scientificité et donc distanciation »* (idem : 121). En plus, *« une recherche-action doit mesurer la validité pratique des emplois qu'elle fait des descriptions de la langue ou de l'apprentissage »* (idem : 133). On pourrait ajouter encore, d'après J.-P. Narcy-Combes, que les caractéristiques de la recherche-action dépendent de la culture du pays où elle est menée, que cette méthodologie, selon la tradition française, est *« plus universitaire »* (nécessitant, donc, d'un cadre théorique rigoureux) et, par conséquent, objective et liée à la vérification d'hypothèses. En effet,

« la conduite de la partie recherche varie selon les contextes... la première étape relève du terrain : un problème y est identifié. Pour le résoudre, une réflexion débute : prise de recul, regard vers la (les) théorie(s) et/ou vers d'autres pratiques afin de trouver de nouvelles solutions... L'apport des regards sur les théories et les pratiques d'autres contextes et la réflexion en groupe conduiront, dans la plupart des cas, à une redéfinition du problème, qui est ici une action à mener. De cette nouvelle identification de l'action à mener jailliront les objectifs de l'action^o Du côté de la recherche, cela permettra alors de déterminer les variables à étudier » (idem : 114-115).

Pour cette raison, on souhaite l'organisation d'un travail en équipe et la négociation de l'action de la part de tout le groupe participant.

8.5. Enseignants et recherche-action

Les enseignants menant des recherches-actions de terrain rencontrent souvent des difficultés. Selon Nunan (Ellis, R. 1997 : 25), cela dépend d'un manque de pratique dans le champ de la recherche, d'une incapacité d'observation et d'auto-observation, d'une incapacité ultérieure à évaluer leur pratique, à fixer des objectifs susceptibles d'être atteints, à encadrer une problématique de recherche, à rédiger d'une façon appropriée les comptes rendus de leurs travaux. Il nous paraît important de souligner que quelques chercheurs issus du milieu anglo-

saxon, comme Crookes (*idem* : 24), croient dans la valeur, notamment locale, des travaux axés sur la recherche-action qui, lors de leur publication, ne requièrent pas les mêmes critères qu'une recherche universitaire (comme nous l'avons vu plus haut, ce n'est pas le cas dans le milieu francophone).

8.5.1. Recherche et choix d'une posture

Il est très souhaitable que le praticien-chercheur se forme une posture dans laquelle cohabitent engagement social et distanciation scientifique, contrôlés par le recul, de même que – selon Barbot et Camatarri, 1999 – « *ses goûts, ses visées, ses ressources, ses contraintes* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 78). Dans le même ouvrage, cet auteur a écrit que les sociologues ont relevé l'existence de trois grandes postures de base, dont les deux principales sont :

«1. La posture explicative (tradition de Durkheim). Elle est objectiviste et le chercheur s'intéresse aux observables et non à ce qui est intérieur aux individus. Elle est descendante : à partir d'une théorie, elle formule des hypothèses et cherche à les valider. 2. La posture compréhensive (tradition de Weber). C'est une posture subjectiviste, cherchant à comprendre ce qui meut les individus, de même que le sens que les personnes donnent à leur action° Elle est ascendante, car elle part de données pour comprendre les phénomènes sociaux. Le chercheur peut se reconnaître dans une posture ou une autre à cause de son conditionnement personnel ou culturel. Grâce au recul, cette position peut être explicitée... Le positionnement adopté permettra de mieux concevoir la façon d'organiser les paramètres intervenant dans les options épistémologiques d'une recherche et même de proposer un cadre permettant d'assurer, à la recherche en question, une cohérence méthodologique » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 67).

En outre, « *tant qu'il y a concordance apparente entre les faits observés et les descriptions que contiennent les théories, celles-ci restent valides* » (*idem* : 67-69). Par rapport à la posture d'un chercheur, rappelons que, comme le disent Legros et Crinon,

*« il est vrai que la didactique et la recherche en éducation ne peuvent se contenter de décrire et d'expliquer ce qu'elles ont observé : elles ont vocation à proposer des pistes pour l'action... Dans une recherche très contextualisée, la théorisation ne pourra pas prendre toute la mesure des effets de contexte... Pour établir un savoir qui serve de support à des pratiques enseignantes ou apprenantes, il est préférable d'être en mesure d'établir une concordance validable entre ce qui est enseigné et ce qui est traité cognitivement, ce qui revient à se poser des questions sur la nature de l'objet d'apprentissage... » (*idem* : 72-73 et Narcy-Combes & Walski 2004).*

À la lumière des apports mentionnés, nous avons adopté, dans notre rôle d'apprentie-chercheuse, une posture descendante, telle qu'elle a été décrite par Durkheim. En effet, en nous appuyant sur le cadre théorique produit, nous avons formulé des hypothèses et nous avons cherché à les valider sur le terrain, tout en essayant de garder une cohérence méthodologique.

8.5.2. Posture des enseignants impliqués

J.-P. Narcy-Combes a mené une réflexion sur le comportement de plusieurs praticiens impliqués, comme nous, dans une recherche-action ; il en a déduit que chacun adopte, lors de cette expérience, une posture particulière. Il a défini ce comportement « *l'attitude dominante, largement conditionnée, le comportement réflexe, qui se traduit souvent par une posture physique dominante* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 151). Les enseignants en question montrent, normalement, des postures caractéristiques, pouvant influencer sur le déroulement de leur projet de recherche. L'auteur cité a donc répertorié les postures susceptibles d'être adoptées à travers la réalisation d'un tableau, qui met en relief, pour chacune, les conséquences susceptibles d'être entraînées dans l'enseignement et dans l'emploi des TIC. Nous l'avons inséré dans les annexes (*idem* : 153 ; cf. annexe n° 13). Les principales postures envisagées sont : transmission d'un savoir, respect de l'ordre et des règles, aide à l'apprenant, refus d'enseigner. Selon J.-P. Narcy-Combes, « *il existe d'autres attitudes ou des combinaisons d'attitudes* » (*idem*).

D'après Barbot et Camatarri (1999), à la base de la constitution de chaque posture entrent en jeu plusieurs facteurs et interviennent, en plus, le conditionnement personnel et culturel de l'individu, de même que son degré d'ethnocentrisme et sa formation, son statut, ses valeurs, ses goûts, ses visées, ses peurs (il s'agit, par exemple, de la peur de la nouveauté, de la peur du travail en équipe, de la réticence à se remettre en cause), ses ressources et ses contraintes. J.-P. Narcy-Combes remarque, à ce propos, que le recul est indispensable afin qu'un adulte retrouve les origines de ces comportements. À son avis, on peut expliciter consciemment et sans résistances seulement les statuts, valeurs, goûts, ressources et contraintes. Il s'agit d'un travail bien complexe sur soi-même (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 154).

8.6. Recherche-action et didactique

La pratique (le terrain) et la recherche (la théorie) sont liées, donc, par un rapport de complémentarité, que nous sommes en train d'essayer de mettre en relief dans ce travail. Selon les indications de Cohen et Manion (1994 : 186), dans la recherche-action il s'agit de mettre l'accent sur un problème spécifique, à l'intérieur d'un contexte particulier : « *[...] action research is appropriate whenever specific knowledge is required for a specific problem in a specific situation; or when a new approach is to be grafted onto an existing system* ». Suite à ces prémisses, la généralisabilité de la RA requiert, comme nous l'avons déjà observé, beaucoup de prudence. Bien qu'elle soit ancrée dans le terrain, cette recherche est tournée vers la pratique et menée en situation, afin de permettre l'identification d'un problème et la résolution de celui-ci dans le contexte donné.

D'après Narcy (1998 : 230), elle est présentée comme ascendante : dans cette démarche, à partir d'un objet construit, le chercheur met en place un dispositif de recueil de données à travers des outils conformément choisis. La recherche-action constitue, donc, une réflexion sur la pratique pédagogique. Elle vise à apporter des solutions à des problèmes présents sur le terrain° Ces solutions ne conduisent pas uniquement à une production de savoir, mais aussi à un changement du côté didactique. Il s'agit d'un type de recherche participative et, souvent, collaborative, dont la dynamique est, comme nous l'avons déjà observé, cyclique : en fait, le processus, tendant vers une amélioration, est sans fin° Nous avons inséré le schéma suivant (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 76), afin d'explicitier encore les rapports entre chercheur et domaine de recherche :

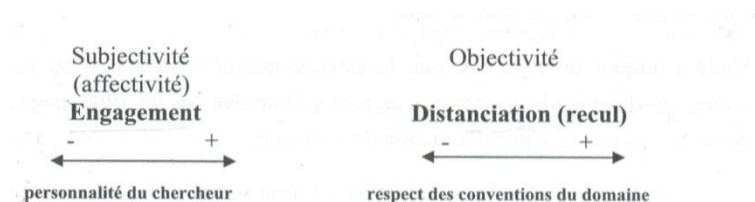


Figure 8.6. : Engagement et distanciation (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 76)

Cette figure met en relief, en l'occurrence, les liens existant entre la personnalité du chercheur, dont l'engagement relève de la subjectivité, et le respect des conventions du domaine qui amène à une attitude objective (par exemple, à l'adoption de la terminologie des chercheurs du domaine) et à la distanciation.

8.7. L'identification du problème

Tout type de travail de recherche implique, initialement, l'identification du problème. Après avoir fait le point sur les références théoriques et sur les objectifs, l'enseignant/l'équipe intéressé(e) devra bien focaliser le problème à résoudre, sur lequel il/elle travaillera tout en conjuguant créativité et rigueur scientifique. Remarquons que la recherche varie selon les contextes et que, pendant l'action et lors de la validation des résultats de celle-ci, il sera opportun de faire une distinction entre les effets locaux, susceptibles d'en empêcher la réussite. J.-P. Narcy-Combes a affirmé, à ce sujet, que

« les théories sont passées au filtre de la question de recherche, pour aboutir à une synthèse et à un positionnement du chercheur... car il est nécessaire de préciser après la présentation de chaque théorie ce qui justifie qu'on l'ait convoquée, et ce que l'on en retient pour l'expérience, pour quelle raison et dans quel but (synthèse/positionnement) » (idem : 118-119).

Pour cette raison, la duplication de l'expérience dans d'autres contextes est souhaitable, avant d'établir une nouvelle théorie.

8.8. Synthèse et positionnement

Ce chapitre a été conçu dans le but de mettre en relief le rôle de la recherche-action, en réfléchissant, d'abord, sur l'origine et sur la signification du terme en question, notamment dans le domaine de la DDL. Il s'agit d'une démarche susceptible d'aider les enseignants à repérer des moyens visant à l'amélioration de leurs pratiques et à une réflexion pédagogique efficace. À la lumière des apports théoriques fournis, nous avons constaté que le travail que nous souhaitons entreprendre consistait à intervenir de manière collaborative sur un dispositif d'enseignement/apprentissage, afin d'essayer d'obtenir un changement au sein du système (cf. 10.1.). En syntonie avec les principes énoncés plus haut, la recherche-action prévoyait une courte durée et amenait les enseignants impliqués à analyser d'une façon critique les pratiques de classe proposées (et, éventuellement, à élaborer des stratégies correctives, cf. Catroux 2002). Pour les raisons déjà exposées, les résultats de notre recherche-action ne seront pas généralisés, mais contextualisés. Nous avons considéré la recherche-action comme un système ouvert à d'éventuels apports complémentaires et, de même, comme un espace de création (cf. 9.5.4.). Notre démarche a d'abord prévu un diagnostic du problème (cf. chap. 9), une décision concernant les actions à mener et leur planification (cf. chap. 10), une analyse des effets produits (cf. chap. 12) et une phase d'évaluation des résultats (cf. chap. 13, 14). Par rapport au type de recherche-action considéré, nous avons situé notre travail dans le cadre de la « recherche-action critique » et nous avons adapté les pratiques envisagées au contexte socioculturel concerné, de même qu'aux contraintes que celui-ci nous a imposées. Nous avons adopté, sur le plan de la recherche, la posture explicative de Durkheim et, en tant qu'enseignante, une attitude se situant dans une condition intermédiaire entre l'« aide à l'apprenant » et le « respect de l'ordre et des règles ». (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 154).

Nous regrettons l'impossibilité de mener notre recherche, de même que d'autres collègues de l'équipe DILTEC, dans un contexte (scolaire, universitaire, autre) nous permettant une planification différente de notre travail et, peut-être, l'adoption d'une posture différente (cf. 9.2.1., 9.5., 14.5.).

Nous tenons à souligner davantage que notre situation particulière d'enseignante invitée, pas en poste dans l'établissement ayant participé au projet en question, ne nous a pas vraiment permis d'obtenir une rétroaction : cela implique le fait que notre RA a été limitée (cf. chap. 11, 12, 14). Mais c'est dans les situations les plus difficiles que l'on repère, parfois, des idées profitables ! Nous sommes bien loin, peut-être, de l'introduction potentielle généralisée de nouvelles pratiques en milieu italoophone (où la recherche-action en didactique est très peu connue et l'approche actionnelle n'est pas encore largement adoptée par les professeurs). Nous souhaitons cependant que notre expérience encourage d'autres enseignants à

l'innovation (et, surtout, à la réflexion) pédagogique et que les années à venir nous offrent d'autres occasions pour contribuer à la mise en place de projets de recherche dans ce domaine cf. 9.8., 14.5.).