

Jean-Jacques Richer
Université de Bourgogne, France



Entre recherche fondamentale et recherche appliquée, la recherche-action a développé une démarche originale basée sur l'interaction entre action et apports théoriques et ce, afin de résoudre les dysfonctionnements sociaux. La recherche-action, qui impose au chercheur un positionnement et une posture spécifiques, obéit à une démarche spécifique non linéaire dans laquelle la mise en œuvre progressive des différentes phases rétroagit sur les phases précédentes. La recherche action, outre de permettre de résoudre des dysfonctionnements, développe en celui qui la pratique une réflexivité qui est une composante du professionnalisme, une réflexivité indispensable notamment en didactique des langues en ces temps de lecture normative du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Mots-clés : analyse de la demande, éthique, faisabilité, expérimentation / évaluation, réflexivité, professionnalisme.

在基础研究与应用研究之间，行动-研究基于互动，在行动与理论依据的基础上迈出了独特的步伐，旨在解决社会问题。行动-研究，要求研究者有独特的处境和立场，遵守具体的非线性的步骤，在前进的过程中各阶段反作用于前阶段。除了可以解决问题，行动-研究对解决者也产生了自省作用。自省是职业意识的组成部分之一。根据《欧洲语言共同参考框架》内的标准，这自省作用在语言教学中是必不可少的。

关键词：需求分析、伦理、可行性、实验/评估、自省作用、职业意识。

Between fundamental research and applied research, action-research has developed an original approach based on interaction between action and theoretical inputs, in order to solve social dysfunctions. Action-research in addition to making it possible to solve dysfunctions also develops practices of reflexivity as a component of professionalism. This reflexivity, especially in language teaching, is an absolute necessity. In particular, it might help challenging the current normative reading of the Common European Framework.

Key words: analysis of request, ethics, feasibility, testing / experimentation / evaluation, reflexivity, professionalism.

1. Définition de la recherche-action par opposition à la recherche fondamentale et à la recherche-application

Pour dégager la spécificité de la recherche-action, il convient de l'opposer à la fois à la **recherche fondamentale** et aussi à la **recherche appliquée** avec pour fil conducteur dans cette comparaison l'examen de la place accordée respectivement à la recherche et à l'action dans ces deux types de recherche°.

1.1. Recherche fondamentale

La recherche fondamentale a une visée « formelle, explicative, abstraite. » (Resweber, 1995 :13). Elle cherche à rendre compte le plus précisément possible de l'objet qu'elle étudie par une formalisation, sans d'autre préoccupation que d'élaborer des connaissances théoriques cohérentes étayées, justifiées par les savoirs déjà constitués. Comme exemple actuel de recherche fondamentale en didactique des langues, on peut prendre celui de la définition de la *compétence de communication* : le concept de *compétence de communication* qui se veut être une modélisation de l'activité langagière est passé d'un modèle à trois composantes (compétences grammaticale, sociolinguistique et stratégique) avec Canale et Swain (1980) ou quatre composantes (compétences linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle ; modèle de Moirand, 1990), à un modèle à trois composantes dans le *Cadre européen commun de référence* : compétence linguistique ; compétence sociolinguistique ; compétence pragmatique (2001 : 17/18).

Ce modèle qui n'est qu'une approximation théorique de l'activité langagière résultant du croisement de savoirs socio-linguistiques, psycholinguistiques, sociologiques... est discutable, d'où par exemple, en prenant appui sur les recherches en psychocognition et en linguistique textuelle/ analyse du discours, la possibilité d'émettre une autre formulation théorique de la compétence de communication comme le fait J.C. Beacco (2007 : 93) qui propose d'introduire dans ce modèle de l'activité langagière deux composantes :

1.1. Un modèle à quatre compétences / composantes

Compétence de communication langagière	Composante stratégique Composante discursive (comme maîtrise des genres de discours) Composante formelle
Compétence de communication interculturelle	Composante ethnolinguistique Composante actionnelle Composante relative à la communication interculturelle Composante d'interprétation Composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes

Une *composante stratégique* qui renvoie à la gestion par l'énonciateur de ses ressources langagières en fonction du contexte de communication, de ses objectifs et une composante « relative aux genres des discours » (Beacco , 2007 : 89) qui élargit et spécifie la compétence pragmatique du *Cadre*. Cette même proposition de Beacco peut à son tour être discutée, comme je le fais à partir des recherches actuelles sur les genres discursifs, en faisant remarquer que les genres de discours (telle la brochure touristique), qui sont des régulations textuelles marquées par le culturel portant sur plusieurs niveaux constitutifs du texte, recouvrent partiellement le linguistique et le culturel et donc que la modélisation de Beacco nécessite d'être revue (les genres surplombant en partie les composantes formelle et ethnolinguistique dans le modèle de Beacco).

Ainsi, avec la recherche fondamentale, et l'exemple que je viens de prendre le montre bien, l'accent est mis sur la recherche, sur la construction théorique soucieuse d'afficher sa cohérence interne, hors préoccupation d'une confrontation avec le réel.

1.2. La recherche appliquée

La recherche appliquée, quant à elle, consiste à tenir pour acquis les résultats de la recherche fondamentale et à les concrétiser, les mettre en œuvre. Pour illustrer cette démarche, je vais prendre deux exemples.

Un exemple célèbre en didactique des langues de par son retentissement et sa forte prégnance est celui de la conception behavioriste de l'apprentissage selon laquelle un apprentissage passerait par un nécessaire conditionnement empruntant les trois phases du *stimulus/ réponse/ renforcement* et qui a été concrétisée en didactique des langues sous la forme des exercices structuraux et plus largement de la méthodologie audiovisuelle qui s'est largement structurée autour de l'hypothèse behavioriste.

Un autre exemple, pris cette fois-ci dans le domaine de l'acquisition de l'écrit, est celui de la transposition didactique du modèle de Hayes et Flower (1980) concernant les processus d'écriture. Le modèle de production écrite à trois temps de Hayes et Flower : *planification/ mise en texte/ révision* (Voir en annexe en fin d'article l'encadré central du modèle).

Ce modèle a été utilisé tel quel pour concevoir des séquences d'enseignement/ apprentissage visant l'amélioration de l'écrit qui se voient alors structurées autour des phases de planification, de mise en texte et de relecture (avec souvent oubli du fait que ces trois étapes ne sont pas linéaires, mais simultanées ou qu'une phase rétroagit sur la précédente...).

Ainsi, dans le cas de la recherche appliquée, le savoir mobilisé n'est pas, ou est peu discuté. Avec la recherche appliquée, la focalisation se déplace sur l'action, la mise en œuvre, la concrétisation des savoirs théoriques, avec, pour corollaire, un passage au second plan de la réflexion théorique.

1.3. La recherche-action

Entre ces deux types de recherche, recherche fondamentale et recherche appliquée, s'est constitué dans les années 40, à partir notamment des travaux de K. Lewin, chercheur allemand en psychologie sociale réfugié en 1933 aux Etats-Unis, un troisième type de recherche qui refuse la dichotomie entre recherche d'un côté et action de l'autre, entre théorie et pratique et qui a été nommé par K. Lewin² *recherche-action* (en anglais : *action-research*).

La recherche-action, à l'inverse de la recherche fondamentale, a pour postulat que de l'action peut naître des connaissances, et, à l'inverse de la recherche appliquée, que l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche.

L'autre trait définitoire de la recherche-action sur lequel il existe un large accord entre les praticiens de la recherche-action, c'est que l'action est au service d'une modification du réel, d'un changement social, comme il apparaît à travers cette série de citations :

- « la recherche-action poursuit, en même temps qu'un objectif de production de connaissances, un objectif de transformation de la réalité (Action) ». (Verspieren, 1990 : 70).
- « la visée poursuivie reste directement et explicitement orientée vers la transformation attendue, vers le changement escompté, vers la crise à susciter ou à calmer, vers les futures valeurs à promouvoir. » (Resweber, 1995 : 13).
- Sont recherche-action toutes études « qui poursuivent à la fois l'étude et la transformation de la réalité étudiée » (Liu, 1997 : 19).

La recherche-action présente pour autres particularités de s'inscrire toujours dans un contexte social spécifique : « l'intervention poursuivie présuppose toujours l'espace réel d'une institution, d'une association ou d'une organisation et l'espace symbolique d'un projet de renouveau... » (Resweber, 1995 : 3), un contexte qui doit être appréhendé dans sa complexité : « La conception de la recherche-action demande la prise en compte d'un degré plus élevé de la complexité sociale que la recherche seule ou que l'action seule. » (Liu, 1997 : 137), d'une manière globale, systémique (c'est-à-dire que les éléments qui composent une réalité sont perçus dans leurs interactions). Cette complexité du contexte dans lequel prend place la recherche-action nécessite de recourir à l'interdisciplinarité (psychologie/ sociologie/ linguistique/ etc.), comme le souligne A.C. Lyon : « La recherche-action repose sur un principe d'interdisciplinarité [...]. » (2006 : 9)

Le tableau suivant de Liu (1997 : 85) récapitule les quatre caractéristiques définitoires, selon lui, de la Recherche-action (les points 2 et 3 de ce tableau seront abordés plus loin dans cet article) :

La Recherche-Action

Quatre éléments qui fondent son originalité :

1. Rencontre entre :
 - Une intention de recherche (Chercheurs)
 - Une volonté de changement (Usagers)
2. Objectif dual :
 - Résoudre le problème des usagers
 - Faire avancer les connaissances fondamentales
3. Travail conjoint qui est un apprentissage mutuel entre chercheurs et usagers
4. Cadre éthique négocié et accepté par tous

2. Caractéristiques d'une démarche de recherche-action

2.1. Place du chercheur ; part de l'individuel et du collectif dans la recherche-action

Avant de définir une démarche de recherche-action, il faut s'arrêter sur la question des acteurs d'une recherche-action. Une recherche-action peut-elle, doit-elle être collective ou individuelle, doit-elle faire appel ou non à un chercheur extérieur ?

L'idéal pour une recherche-action est d'être collective ainsi que l'écrivent Kemmis et McTaggart : « *Action research is a group activity.* » (1988 : 6) ou G. Berger : « cette pratique de recherche est fondamentalement et nécessairement une pratique collective » (2003 : 14). En effet, le collectif permet de croiser les points de vue, d'éviter les biais liés aux préférences, aux options personnelles, à l'histoire personnelle de tout individu, de constituer une identité de groupe, et, par une répartition rendue possible

du travail, de pouvoir mieux appréhender le problème dans sa complexité. D'autre part, la recherche-action peut faire appel à un chercheur ou une équipe de chercheurs extérieur(e) à l'institution où va se dérouler la recherche action. Ce chercheur pourra apporter au groupe qui est à l'initiative de la recherche-action des techniques d'analyse, des suggestions de démarche. Il pourra indiquer, présenter, expliquer les références à consulter pour développer la problématique, l'hypothèse de travail qui sous-tendra la recherche-action. Avec l'intervention du chercheur, se pose cependant la question de son positionnement : idéalement, celui-ci ne doit pas être mis en position haute, de détenteur des savoirs et des démarches : la recherche-action n'est pas expertise. Elle implique une dynamique de coopération, de co-formation où le chercheur apprend des acteurs du terrain et où les acteurs se forment à la recherche ainsi que le développe Verspiere : « Ceci oblige les chercheurs à remettre en question leurs connaissances, leurs théories et pourquoi pas, leurs a priori, alors que les praticiens, quant à eux prennent du recul par rapport à leur quotidien et s'interrogent parfois sur les causes de leurs actes. » (1990 : 103). Il convient de souligner que le rôle du chercheur et des acteurs (au sens de personnes qui participent au changement, à la résolution du problème) dans une recherche-action évolue au cours de son déroulement : d'une position plus haute par rapport aux acteurs en début de recherche-action, le rôle du chercheur s'infléchit en cours de recherche-action vers une position plus égalitaire vis-à-vis des acteurs, avant de chercher l'effacement progressif pour laisser la main aux acteurs dans la résolution du problème.

Si idéalement la recherche-action se veut être collective, se veut associer chercheur(s) et acteurs, elle peut toutefois, comme le rappelle Nunan, relever d'une initiative individuelle, être menée individuellement sans recours à un chercheur, la consultation des savoirs disponibles palliant cette absence de chercheur, et elle peut produire tout aussi bien des résultats valables : « While collaboration is highly desirable, I do not believe that it should be seen as a defining characteristic of action research. Many teachers who are interested in exploring processes of teaching and learning in their own context are either unable, for practical reasons, or unwilling, for personal reasons, to do collaborative research. The work that such people carry out should not necessarily be excluded as action research. » (1992 : 18).

2.2. La démarche de recherche-action

Donc, la recherche-action peut être collective ou individuelle, avec ou sans recours à un/ des chercheurs extérieur(s) pourvu que les conditions de mise en œuvre et la démarche d'une recherche-action soient respectées.

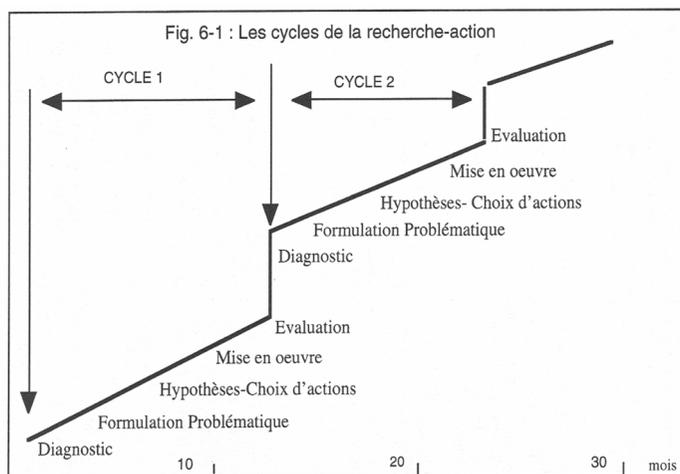
La recherche-action comporte une démarche (et non une méthode) puisque l'on n'est pas dans l'hypothèse a priori, ni dans la planification d'action rigide, et cette démarche s'articule autour de plusieurs phases.

Nunan (1992 : 19) propose les étapes suivantes (dont je donne une traduction très libre dans la colonne de droite du tableau ci-dessous) :

Step 1: Initiation	1- Identification d'un problème
Step 2: Preliminary Investigation	2- Collecte de données de base sur le problème
Step 3: Hypothesis	3- Formulation d'une hypothèse
Step 4: Intervention	4- Formulation et mise en place d'une démarche d'action
Step 5: Evaluation	5- Evaluation de la démarche d'action
Step 6: Dissemination	6- Partage de savoir et de savoir-faire
Step 7: Follow-up	7- Recherche d'une nouvelle recherche-action

Figure 1.5 Steps in the action research cycle

Liu propose un schéma (simpliste, en trois étapes, calqué sur le fait que depuis Aristote toute action est définie par un commencement, un milieu et une fin) avec une **phase initiale**, d'étude de faisabilité et de mise en place ; une **phase de réalisation** et une **phase finale**. (1997 : 147). Il complète ce schéma par cet autre schéma plus opérationnel (1997 : 207) (dont la récursivité sera expliquée plus loin dans cet article) :



Quant à Viesperen (1990 : 153/4), dans la continuité de Liu, elle propose une démarche en cinq étapes : « Les recherches-actions comportent en règle générale 5 phases qui sont plus ou moins développées selon les expériences menées. Il y a :

1. une phase de négociation de la demande où se définissent les espaces de recherche, d'action, les places et les rôles de chacun ;
2. une phase préparatoire, où se repèrent les problèmes à résoudre et où se constitue l'équipe lorsque c'est le cas. C'est là aussi qu'un cadre hypothétique est élaboré, lorsqu'il en existe un bien entendu ;
3. une phase d'intervention proprement dite, où la recherche et l'action sont plus ou moins séparées ou complémentaires ;
4. une phase de réorganisation, où les actions sont réajustées en fonction de ce qui s'est passé et des buts poursuivis ;
5. une phase de désengagement des chercheurs où le problème de l'évaluation, de la pérennisation de la recherche-action se pose, ainsi que celui de la transférabilité des résultats, si désengagement des chercheurs il y a, bien entendu. »

Il est aisé de constater les fortes similitudes qu'entretiennent ces propositions de démarches et de dégager une démarche que nous allons expliciter à l'aide d'un exemple concret concernant une recherche-action individuelle que j'ai eu à traiter récemment.

PHASE INITIALE

a- Identification d'un problème

Une enseignante de français dans une université mexicaine est confrontée au fait suivant : les étudiants ne poursuivent par l'apprentissage du français (donné sous la forme classique de cours de compréhension/ production/ grammaire) au-delà du niveau intermédiaire (soit B1/B2 si l'on fait référence aux échelles de compétence du *Cadre européen*). Il s'agit bien d'un réel problème puisque cette « évaporation » des étudiants risque de mettre en danger l'existence de ces cours. Ce problème déclenche chez l'enseignante le désir de comprendre ce fait et de le résoudre.

Ici, la demande de recherche-action provient d'une enseignante. Mais elle peut provenir d'une institution (lorsque par exemple, la direction d'une université demande de revoir les curriculums de français suite à une baisse de niveau des professeurs de français nouvellement formés par l'université, baisse constatée et déplorée par les établissements employeurs).

b- Première approche du problème et analyse de la demande

Il convient dans un premier temps de préciser la demande. Pour cette enseignante, il ne lui faut pas en rester à une appréciation subjective, vague, mais elle doit établir les premières caractéristiques de la situation initiale en chiffrant en pourcentage cette perte d'étudiants. De plus, cette demande peut être affinée par une première hypothèse qui demandera à être approfondie par la suite, une hypothèse qui mettra en relation cette désertion des étudiants avec un problème de motivation et non un problème lié à l'enseignante, à son style d'enseignement.

Lorsque la demande émane d'une institution, il convient d'en repérer les enjeux : une demande peut certes viser à réduire des dysfonctionnements, mais elle peut aussi cacher une volonté d'accroître le contrôle sur un groupe, une volonté d'augmenter la « productivité », et ce souvent sans contrepartie. Et on se trouve alors en plein dans la **dimension éthique de la recherche-action** : celui qui entreprend une recherche-action doit être pleinement conscient de la portée, de l'incidence de ses actions sur les autres.

c- Analyse du terrain et de la faisabilité d'une recherche-action

Il faut ensuite identifier le « terrain » où va se développer la recherche-action, en découvrir son organisation interne, sa division du travail, les relations de pouvoir, ses groupes informels. Dans le cas de notre enseignante mexicaine, il convient de replacer l'offre de français parmi les autres offres en langues étrangères, de l'appréhender à l'intérieur de l'éventuelle politique linguistique de l'université qui peut privilégier telle ou telle langue au détriment des autres.

Puis, point important, il faut vérifier la faisabilité de la recherche-action : si elle est collective, il est impératif de s'interroger sur les personnes sur lesquelles on pourra compter pour constituer une équipe (elles deviendront alors les acteurs de la recherche-action). Il convient d'identifier les interlocuteurs qui fourniront des informations, appuieront la recherche-action ou les personnes hostiles au projet; de voir si l'on dispose des marges

de liberté nécessaire à la recherche-action (possibilité de mener des enquêtes auprès des étudiants ; de pratiquer des observations de classes...) ; de s'interroger sur les moyens matériels, financiers disponibles (qui notamment permettent ou non de faire appel à un chercheur extérieur) et surtout d'évaluer le temps disponible. Trop de recherches-actions perdent de leur validité car elles doivent s'interrompre avant le terme prévu, faute d'avoir estimé avec précision le temps nécessaire à leur déroulement.

Toute cette étape d'analyse du terrain et d'étude de faisabilité est importante car elle consiste à tenir compte du principe de réalité, à voir ce qui est réalisable et ce qui ne l'est pas. Et elle passe par l'établissement de nécessaires compromis, compromis humains, matériels, temporels, sans lesquels la recherche-action a toutes les chances de tourner court.

Dans le cas de cette enseignante mexicaine, la recherche-action est possible : pas de blocages institutionnels; pas d'opposition forte parmi ses collègues de français qui, certes, ne veulent pas s'impliquer dans une recherche-action faute de temps, mais qui n'y sont pas hostiles; pas d'opposition des autres collègues de langues étrangères ; enfin l'enseignante dispose d'un semestre pour mener sa recherche-action.

PHASE DE RÉALISATION

d- Analyse du problème au moyen de technique(s) de recherche (quantitative ou qualitative)

La phase de réalisation commence par un diagnostic, une analyse approfondie de la situation. Dans le cas de nos étudiants mexicains, ce diagnostic approfondi passe par la mise en place d'une collecte de données au moyen de la technique du questionnaire croisée par des entretiens semi-dirigés³.

e- Formulation d'une hypothèse de recherche suite à la lecture des textes de référence relatifs au domaine

Les données obtenues ainsi vont permettre de mieux cerner la nature du problème de motivation des étudiants mexicains : est-ce de l'ordre de la *motivation instrumentale* (la formation de français est en décalage avec les objectifs universitaires ou professionnels des étudiants) ou de la *motivation intégrative* (au sens large de cette notion, c'est-à-dire plaisir de découvrir une langue et une culture étrangères plus que de s'intégrer à la société française).

Ces données obtenues, combinées à une lecture des travaux sur la motivation⁴ et des expériences menées dans ce domaine, (ces lectures compensent l'absence de chercheur extérieur) renforcent l'hypothèse d'un problème de motivation intégrative (le français au Mexique n'est pas un capital très décisif sur le marché des emplois) et convergent vers l'élaboration d'une hypothèse d'action.

f- Formulation d'une hypothèse d'action

La motivation des étudiants pourrait être renforcée en recourant à des supports qui coïncident avec les pratiques, les intérêts culturels des étudiants. L'enseignant se propose alors d'axer les cours de français sur trois supports : chanson, cinéma et utilisation de la presse, abordés à la fois dans leurs dimensions linguistique et culturelle. Là, j'interviens et je joue le rôle (fugace) du chercheur externe à l'institution : je fais remarquer deux choses :

- introduire des supports comme la chanson, le cinéma pour mener des activités traditionnelles sera de peu d'effets. L'introduction de ces supports nécessite la mise en place d'une méthodologie renouvelée qui mette au premier plan des activités qui aient un sens pour les étudiants (par exemple connaître la nouvelle chanson française) et qui donnent lieu à un projet (le recours à la pédagogie du projet me semble particulièrement adaptée : toutes les activités de français seront finalisées par exemple par la réalisation d'une exposition dans le département de français).
- je rappelle le principe de réalité : prétendre, introduire seule trois supports différents, avec toutes les recherches que cela entraîne sur la spécificité de ces médias, est illusoire. L'enseignante décide alors de se restreindre à la chanson et au cinéma.

g- Formulation d'une démarche d'action (fixation d'objectifs intermédiaires + établissement d'un calendrier + choix d'une technique de conservation des actions)

L'enseignante élabore alors une démarche d'action qui comporte deux temps : un premier cycle d'expérimentation portera sur la chanson, le second sur le cinéma. Elle se fixe ensuite un calendrier et décide de recourir à la technique du *journal de bord* afin de garder une mémoire du dispositif retenu, du déroulement des opérations, et, en même temps, afin de prendre par le biais de l'écriture une distance critique par rapport à son action. A l'issue du premier cycle, l'enseignante fera un test (évaluera le niveau langagier atteint par les étudiants), et une enquête qui mesurera l'éventuelle évolution de la motivation des étudiants. Cette première phase d'évaluation lui permettra de faire un retour réflexif sur la pertinence de son hypothèse, de son plan d'action, et, éventuellement, de le modifier.

PHASE FINALE

h- Evaluation

Ensuite commencera le second cycle de recherche-action qui débouchera sur une évaluation finale (qui établira les caractéristiques de la situation finale) et sur la vérification de la pertinence de l'hypothèse initiale et de la démarche choisie. Si l'hypothèse est validée par les résultats obtenus, la validation se traduira par la pérennisation de cette démarche dans les cours de l'enseignante.

i- Diffusion

Restera à envisager par quels moyens faire connaître les résultats obtenus à ses autres collègues et plus largement à d'autres enseignants de français : pour les autres collègues de français, au Mexique, existent des espaces, notamment lors du forum qui rassemble chaque année les enseignants des centres de langues.

j- Lancement d'une nouvelle recherche-action

Enfin, l'enseignante aura peut-être envie de réinvestir les connaissances obtenues (notamment sur l'action) afin d'approfondir sa recherche sur la motivation, ou en se lançant dans d'autres recherches-actions dans l'enseignement-apprentissage du français, et ce désir de réitérer confirmera ainsi l'affirmation de Kemmis et McTaggart que la recherche-action est une : « *action research spiral* » (cités par Nunan, 1992 : 18).

Tableau récapitulatif d'une démarche de recherche-action

I- Phase initiale	a- Identification d'un problème, d'un dysfonctionnement
	b- Première approche du problème et analyse de la demande
	c- Analyse du terrain et de la faisabilité de la recherche-action
II- Phase de réalisation	d- Analyse approfondie du problème au moyen de techniques de recherche (quantitative ou qualitative)
	e- Formulation d'une hypothèse théorique suscitée et étayée par la lecture des textes de référence relatifs au domaine dont relève le problème à traiter.
	f- Formulation d'une hypothèse d'action
	g- Formulation d'une démarche d'action (établissement d'objectifs intermédiaires + établissement d'un calendrier.
III- Phase finale	h- Evaluation de la recherche-action
	i- Diffusion des résultats
	j- Lancement d'une nouvelle recherche-action

Cette démarche de recherche-action n'est ni rigide (superposition de certaines étapes, notamment en début de recherche-action, entre formulation d'une hypothèse/ lectures/ formulation d'une hypothèse d'action), ni linéaire : certaines phases rétroagissent sur les précédentes (l'analyse du terrain peut rétroagir sur l'identification du problème ; l'action elle-même rétroagit sur les hypothèses, la démarche choisie...).

Conclusion

Pour conclure, je me contenterai d'énumérer un certain nombre de remarques. La recherche-action n'exclut absolument pas les autres types de recherches : la didactique des langues « qui n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif » (Galisson/ Puren, 1999 : 7) a un égal besoin de recherche fondamentale, de recherche appliquée et de recherche-action.

La recherche-action est d'autre part l'antidote à l'applicationnisme pur et dur aux effets ravageurs : elle permet d'appréhender « l'extrême diversité-complexité des situations d'enseignement/ apprentissage des langues-cultures. » (Galisson/ Puren, 1999 : 78). Ainsi actuellement alors que le *Cadre commun* a été conçu pour l'Europe⁵, alors qu'il est sous-tendu par un refus du dogmatisme : « Le *Cadre de référence* se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. » (2001 : 41), alors qu'il affiche un « parti pris de non-directivité » (2001 : 40), le *Cadre* en réalité devient mondial et est l'objet d'un applicationnisme strict surtout en ce qui concerne les échelles de compétences qui sont respectées à la lettre. Si un acte de parole ne figure pas dans l'un des référentiels qui accompagnent le Cadre, alors il n'est pas retenu. Ce qui est aberrant. Aussi, dans un tel contexte de retour de l'applicationnisme, la recherche-action s'impose-t-elle pour le contrer et procéder à des choix en cohérence avec le milieu d'enseignement/ apprentissage et non oublieux de la culture locale d'enseignement-apprentissage. Ainsi conçue, la recherche-action répond pleinement à la définition de la didactique des langues-cultures comme « discipline de description, d'analyse et d'intervention concernant les relations entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage. » (Galisson, Puren, 1999 : 13)

La recherche-action, outre d'apporter des savoirs scientifiques et des savoirs d'action, entraîne ceux qui la pratiquent à réfléchir sur leurs actions, à exercer un « doute méthodique » (Verspieren, 1996 : 117). Cette réflexivité sur l'action développée par la pratique de la recherche-action rejoint notamment le courant initié par D. Schön sur le « praticien réflexif », c'est-à-dire celui qui est entraîné à « la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action » (1994 : 170), ce qui veut dire, pour l'enseignant « de [...] passer [...] d'une pratique intuitive, empirique, à une pratique réfléchie de professionnel qui s'adapte à la demande, au contexte, au nouveau public, aux nouvelles situations. » (Altet, 1996 : 32).

La réflexivité sur l'action est essentielle pour l'enseignant car, composante de la compétence telle qu'elle est définie dans le monde du travail où la réflexivité caractérise le professionnel : « Le professionnel sait tirer les leçons de l'expérience. Il sait transformer son action en expérience. Il ne se contente pas de faire ou d'agir. » (Le Boterf, 2000 : 89), la réflexivité de l'enseignant sur ses actions favorise le développement de la nécessaire professionnalisation des enseignants exigée par l'accroissement toujours plus grand de la complexité du monde éducatif. Et dans ce développement de la réflexivité, condition de la professionnalisation des enseignants de langues, la recherche-action a un rôle important à jouer.

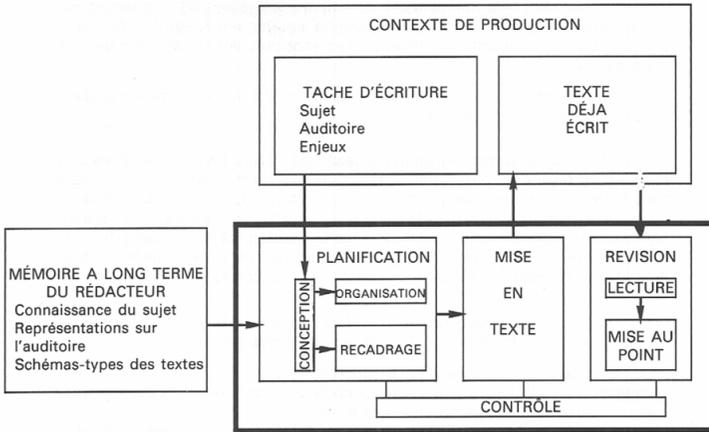
Bibliographie

- Altet, M., 1996. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : P.U.F.
- Beacco, J.C., 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Berger, G., 2003. « Introduction ». In : P.M. Mesnier, Ph. Missotte (dir.), *La recherche-action / Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan.
- Canale, M., Swain, M., 1980, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, Vol. I, n. 1, pp. 1-47.
- Galisson, R., Puren, C., 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE International.
- Hayes, Flower, 1980. *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kemmis, S., McTaggart, R., 1988. *The action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Le Boterf, G., 2000. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : éditions d'organisation.
- Liu, M., 1997. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Lyon, A.C., 2006. « La cohérence et la complexité ». In : E. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine, J.B. Racine (dir.), *Recherche-action / Processus d'apprentissage et d'innovation sociale*.
- Moirand, S., 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Nunan, D., 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Resweber, J.P., 1995. *La recherche-action*. Paris : PUF.
- Schön, D., 1994. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions logiques.

Verspieren, M.R., 1990. *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Coédition Contradictions / L'Harmattan.

Annexe

Modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980) : *planification/ mise en texte/ révision*



Notes

¹ Je tiens à avertir que ma comparaison sera volontairement schématisée afin de mieux faire ressortir les particularités de la recherche-action.

² Dans des notes manuscrites publiées en 1947 après sa mort.

³ “- l'enquête semi-directive est constituée de *questions ouvertes* auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) ;

- l'enquête directive est constituée de *questions fermées dont les réponses sont prédéterminées* et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité : par exemple *oui/ partiellement/ non* [...] » Ph. Blanchet, 2000, *La linguistique de terrain ; Méthode et théorie*, Presses universitaires de Rennes.

⁴ Dans la lignée des travaux de Gardner, R.C., Lambert, W.E., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House Publishers.

⁵ D'où son titre complet : *Cadre européen commun de référence pour les langues*.