

Action research: how to introduce it into the curricula of future language teachers?

[La recherche-action : comment l'introduire dans les cursus des futurs enseignants de langues ?]

Meta Lah – Andreja Retelj

DOI: 10.18355/XL.2018.11.01XL.14

Abstract

The aim of the article is to discuss the ways of introducing the action research into the curricula for future foreign language teachers. The action research is presented as a concept and followed by the survey conducted among the university students of French and German as foreign languages, who are expected to pursue their professional careers as teachers of both languages. The survey was carried out to establish their views on action research, and describe what problems they anticipate should they be tasked with conducting a research of this kind on their own. Based on the results of the survey certain activities are to be prepared to help the students with the initial attempts of conducting action research on their own.

Key words: action research, teaching practice, future language teachers

Résumé

Dans la présente contribution, nous examinons la recherche-action comme une des possibilités pour l'observation de la pratique de l'enseignement. Nous définissons d'abord la recherche-action (RA) et décrivons ses avantages et inconvénients. Nous passons ensuite en revue les possibilités d'introduire cette technique au cours des études de langues étrangères, pour un public de futurs enseignants de langues. Ceux-ci connaissent la RA, mais n'ont d'habitude pas vraiment la possibilité de s'y essayer. Nous avons mené une enquête auprès de futurs enseignants de français et d'allemand pour voir ce qu'ils pensent de la RA et quelles seraient leurs difficultés s'ils avaient une recherche à concevoir et à mener. En nous basant sur les résultats de cette enquête, nous essayerons de faire des recommandations pour l'introduction de la RA dans le cursus universitaire afin d'aider les enseignants et les étudiants à faire leurs premiers pas en la matière.

Mots-clés: recherche-action, stage pédagogique, futurs enseignants de langues étrangères

1 Introduction

Lors de notre travail, nous nous demandons, en tant que didacticiennes, comment conscientiser nos étudiants – futurs enseignants de langues – et comment faire de nos étudiants des praticiens réflexifs, puisque « depuis les travaux de Schön (1983), le paradigme du praticien réflexif occupe une place importante dans la recherche en sciences de l'éducation et dans la formation professionnelle des enseignants » (Sorrea Molina et Thomas, 2013 : 2). Selon Nancy Combes (2010 : 111), « ... le praticien n'est pas un chercheur, mais il importe qu'il prenne la mesure des conséquences de ses pratiques ». La recherche-action est un des dispositifs possibles, une possibilité pour ré-examiner, en tant qu'enseignant, l'image de soi et son attitude envers sa pratique d'enseignement (Benitt, 2014 : 65).

Dans le présent article, nous présentons les résultats d'une recherche, menée avec les étudiants d'allemand et de français, futurs enseignants de ces deux langues. La recherche a été menée en automne 2017 avec 40 étudiants. Notre but était d'observer les attitudes des étudiants envers la recherche de leur propre pratique pédagogique, de voir s'ils connaissent la recherche-action et si l'idée de s'y essayer pendant le stage pédagogique leur semblerait acceptable. Dans la dernière partie de l'article, nous proposons certaines activités à l'aide desquelles les étudiants pourraient se familiariser avec la recherche-action, pour pouvoir s'en servir plus tard, dans leur vie professionnelle.

2 Le regard historique et la place de la recherche-action

Le concept de la recherche-action est apparu aux États-Unis pendant ou tout de suite après la Deuxième Guerre mondiale. La recherche-action est « largement issue des théorisations du psychologue allemand Kurt Lewin (...) qui développa entre autres la théorie de la dynamique des groupes, avec une échelle de degrés d'implication du chercheur plus ou moins importants » (Macaire, 2007). Pour Lewin, avec la recherche-action, « des avancées théoriques pouvaient être réalisées en même temps que des changements sociaux. » (Catroux, 2002). Il s'agit d'une « expérimentation dans la vie courante » (Liu, 1997 : 183) et « sous certaines conditions, la recherche et l'action peuvent être unifiées au sein d'une même activité. » (ibid. : 184). Même si la recherche-action est apparue en Europe dans les années 1950, le concept est adopté dans la sphère de l'enseignement plus tard; selon Benitt (2014 : 43), la recherche-action occupe une place importante dans les didactiques des langues étrangères depuis 25 ans approximativement.

Le concept lui-même est interprété de façons différentes, ce qui apparaît dans les appellations utilisées : « du côté francophone, on trouve des appellations telles que 'co-apprentissage', 'méthodologie éducative' ou encore 'ingénierie didactique'. Le monde anglophone témoigne d'une créativité impressionnante : au côtés de la classique appellation 'action research', on trouve pêle-mêle 'teacher research', 'classroom research', 'co-learning', 'co-operative inquiry', 'critical reflection' ou encore 'practical inquiry' » (Catroux, 2002). En allemand aussi, il y a plusieurs appellations : Aktionsforschung, Handlungsforschung, LehrerInnenforschung, Praxisforschung (Mohr et Schart, 2016 : 105). C'est surtout grâce à Altrichter et Posch (2007) que le concept est devenu connu parmi les enseignants dans le monde germanophone. Dans leur manuel, ils présentent d'abord les fondements théoriques, pour passer ensuite en revue les techniques de la recherche-action et des exemples concrets. Dans le contexte slovène, le concept a été introduit par B. Marentič Požarnik (1989).

Le grand problème de la recherche-action est qu'elle peine parfois à trouver sa place en tant que méthodologie. Elle est notamment perçue comme trop peu « scientifique » par les universitaires et trop scientifique par les enseignants-practiciens. Un exemple en est cité dans Benitt (2014 : 52) qui transcrit son entretien avec Elisabeth, enseignante avec plus de 20 années d'expérience :

Elisabeth: When I heard about the CARP, I thought 'Hm, it sounds so important and so (...) wissenschaftlich'?

Clarissa: //Scientific//

Interviewer: //Academic//

Elisabeth: Academic. And I haven't done any academic things for the last 20 years, so I thought: 'How could I come up to the level to do these things?' But at least it worked. It's not as academic and impossible as it seems to be (laughs).

Dans la sphère universitaire, la recherche-action n'est souvent pas considérée comme une méthodologie valable. Si Morin écrit en 1985 « je crois que la recherche-action peut produire un savoir tout aussi sérieux voire même scientifique mais d'une scientificité pratique, plus près d'une morale de la conduite humaine » (1985 : 44, voir aussi Freeman, 2007 : 13-14) et ajoute que « la recherche-action ne peut pas être dite scientifique si on s'acharne à définir la science de façon positiviste » (ibid.), on voit que ce doute persiste dans les décennies suivantes. La recherche-action est « fréquemment considérée comme simple instrumentalisation pragmatique » et « ne jouit guère d'un statut très favorable dans le monde universitaire. On lui concède même parfois celui de parent pauvre de la recherche » (Macaire, 2007 : 97). Même en 2011, la « scientificité des résultats, leur robustesse au regard de la méthodologie utilisée sont souvent mis en cause dans la recherche-action » (Macaire, 2011 : 4). Cet écart est peut-être même plus visible en France qu'ailleurs, comme le souligne Macaire, « par différence avec la tradition anglo-saxonne, la tradition française de la recherche-action hésite encore entre rationalité cartésienne et responsabilité individuelle » (2010b : 70).

Cette vacillation ne va-t-elle pas de pair avec le statut de la didactique des langues et des cultures en tant que science ? La didactique des langues et des cultures est, de par son champ, plus 'pratique' et plus 'appliquée' que certaines autres disciplines et « peine à se faire une place au sein des Sciences humaines et sociales » (Macaire, 2010b : 66). Nancy Combes cite Deveray (2010 : 119) : « La didactique est une science qui n'offre que des pistes pour l'action contextualisée » et continue « elle implique de prendre ses distances par rapport à l'objet social, et de ce fait la réflexion révélera une tension entre la pensée didactique et la réalité sociale dont il est impossible de se libérer » (ibid.).

En tout cas, la recherche-action est « l'une des méthodologies privilégiées » (Macaire, 2011 : 2) de la didactique des langues et des cultures.

3 La recherche-action : le concept

Pourquoi opter pour la recherche-action dans le contexte de l'éducation ? Il s'agit d'un « processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours » (Catroux, 2002). Morin cite Freire selon qui toute personne « ressent le besoin de se conscientiser » (Morin, 1985 : 34).

La recherche-action est « l'étude systématique de la situation professionnelle, réalisée par les enseignants eux-mêmes, dans le but d'améliorer cette situation » (Elliott, 1981, cité dans Altrichter et Posch, 2007 : 13). Elle se présente « comme une spirale de cycles de recherche de structure identique. Chacun débute par une observation de ce qui se passe sur le terrain. La réflexion qui suit permet de déterminer un plan d'action. Ce plan est mis en oeuvre, ses effets analysés, puis altérés et le cycle reprend en séquences similaires » (Catroux, 2002). Il y a plusieurs modèles – Macaire en cite quatre - qui montrent tous « un principe de cercles répétitifs, reprenant un schéma identique » (2007 : 107). Nous en reprenons deux qui nous semblent les plus représentatifs, les modèles de Stringer (2007 : 9, look – think – act) et de Kemmis et Mc Taggart (plan – act – observe – reflect). Selon Stringer (ibid. : 8), « la routine look – think – act n'est qu'une des nombreuses façons d'envisager la recherche. Kemmis et McTaggart, par exemple, présentent la recherche-action comme une spirale d'activité : plan, act, observe, reflect. Les différentes formulations reflètent différentes manières de décrire le même ensemble d'activités. Il y a, après tout, plusieurs façons de couper un gâteau. » Si nous comparons les deux modèles, nous pouvons constater que le modèle de Stringer est plus simple, mais que Kemmis et McTaggart accentuent deux phases cruciales du processus – 'reflect' et 'revised plan'.

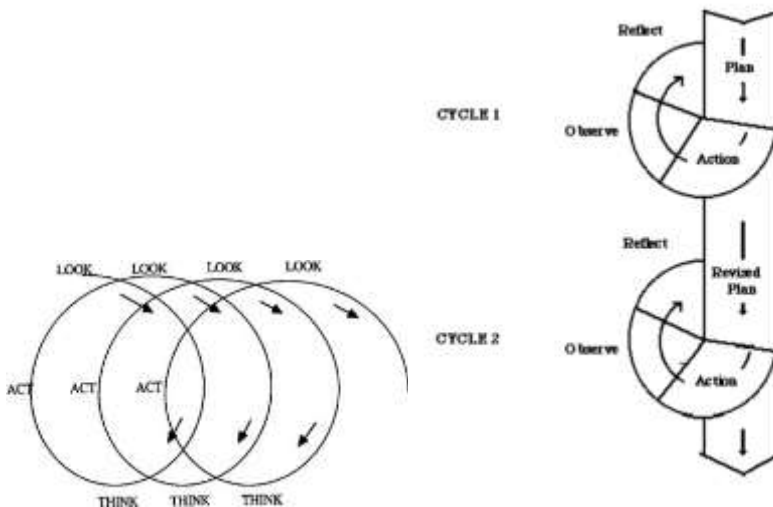


Schéma 1 : schémas de Stringer (2007) et Kemmis et McTaggart (2005)

Selon Allard Poesi et Perret (2003), les trois dimensions clés de la recherche-action sont le changement, l'élaboration de connaissance et l'intervention. Macaire (2010b: 74) parle des trois dimensions de la posture de recherche qu'elle décrit comme complémentaires : questionner – expliciter – corrélérer.

La recherche est souvent stimulée par un incident critique, *critical learning incident* (Macaire, 2007 : 108). Tripp (2011, cité dans Benitt, 2014 : 42) le définit comme : « (...) mostly straightforward accounts of very commonplace events that occur in routine professional practice which are critical in the rather different sense that they are indicative of underlying trends, motives and structures. These incidents appear to be 'typical' rather than 'critical' at first sight, but are rendered 'critical' through analysis ».

4 La recherche

4.1 La présentation du contexte

Les études pédagogiques à la Faculté des lettres de Ljubljana se font au niveau master, durent deux ans (4 semestres) et peuvent être uni- ou bidisciplinaires. Pour les étudiants d'allemand et de français, inclus dans la recherche, cela signifie que les étudiants d'allemand peuvent choisir le cursus pédagogique comme uni- ou comme bidisciplinaire et les étudiants de français uniquement comme bidisciplinaire (ils sont obligés de choisir une autre matière, souvent une autre langue). Les cursus pédagogiques sont constitués d'un tronc commun (cours de psychologie pour enseignants, de pédagogie et de didactique), des cours de didactique de la discipline, des cours de langue et littérature et des cours optionnels que les étudiants peuvent choisir parmi les cours proposés par chaque département, la faculté ou d'autres institutions extérieures. Les étudiants des filières pédagogiques font aussi un stage pédagogique dans les collèges ou lycées ; les étudiants de français/allemand le font au 4ème, donc au dernier semestre.

4.2 L'objectif de la recherche

Le but de notre recherche était de voir comment les futurs enseignants de français et d'allemand langues étrangères perçoivent leur pratique d'enseignement et à quel point ils connaissent la recherche-action. Une attitude positive envers la recherche est un des éléments clés qui nous permettrait d'introduire les éléments de la recherche dans nos cursus. Les résultats de la recherche pourraient contribuer à la création d'un programme de stage pédagogique comportant des éléments de recherche-action.

Au cours de leurs études, les futurs enseignants se familiarisent avec différents types de recherche, principalement à travers des articles lus lors des divers cours pédagogiques et didactiques et pendant la rédaction de leur mémoire de master. Nous aimerions pourtant que les étudiants développent leurs capacités dans ce domaine et s'essaient à la recherche plus tôt au cours de leurs études. Pour cela, notre but est de ré-organiser le stage pédagogique et d'y inclure des éléments de la recherche-action. Les étudiants pourraient, lors de leur stage dans les écoles (effectué au 4ème semestre d'études pédagogiques), mener une recherche et s'essayer dans une situation authentique.

4.3 Les participants

Les participants à la recherche étaient les étudiants de la Faculté des lettres de Ljubljana inscrits dans les programmes de français langue étrangère au Département des langues romanes et d'allemand langue étrangère au Département des langues germaniques (N = 40). 65 % (N = 26) des participants à l'enquête étudient le français comme langue étrangère et 35 % (N = 14) l'allemand comme langue étrangère. Le tableau 1 montre la répartition des participants par année d'études. La plupart des participants sont inscrits en 2ème année d'études pédagogiques. Pendant cette 2ème année, ils se préparent au stage pédagogique qu'ils effectuent dans les collèges et les lycées. 17 étudiants - ceux qui préparent leur mémoire de master et ceux qui viennent d'obtenir leur diplôme - ont déjà effectué le stage pédagogique.

Tableau 1 : année d'études

Année d'études	N	n (%)
1 MA	7	17,5
2 MA	16	40
Année supplémentaire*	7	17,5
Autre (récemment diplômés)	10	25
Ensemble	40	100

*année supplémentaire, mise à disposition des étudiants pour terminer leurs études

L'enquête a été remplie par 33 étudiantes et 7 étudiants, ce qui reflète la situation réelle dans les deux départements (tableau 2). Dans la suite de l'article, la catégorie « sexe » n'est pas prise en compte car l'échantillon des hommes est trop petit.

Tableau 2 : répartition selon le sexe

Sexe	N	n(%)
hommes	7	17,5
femmes	33	82,5
Ensemble	40	100

4.4 La méthode et l'instrument de mesure

La recherche a été menée en utilisant une méthode descriptive et causale non expérimentale. Afin de recueillir le plus grand échantillon possible d'étudiants des deux langues, nous nous avons eu recours à une enquête : nous avons élaboré un questionnaire, divisé en deux parties. Dans la première partie, nous avons recueilli des données sur les participants (sexe, langue et année d'études), tandis que la deuxième partie contenait trois questions relatives à l'attitude des étudiants face à la lecture des articles/recherches liés au domaine de l'enseignement des langues étrangères et à la mise en œuvre de la recherche-action lors du stage pédagogique. Nous avons également voulu établir à quel point ils se sentent compétents pour s'essayer dans ce domaine.

4.5 La collecte des données

Les données ont été recueillies en utilisant un questionnaire électronique. Nous avons envoyé aux étudiants des deux langues le lien vers le questionnaire en ligne, par courriel. La collecte des données a eu lieu en octobre et début novembre 2017. Les données obtenues ont d'abord été éditées dans Excel et traitées en utilisant la statistique descriptive, qui a permis de calculer les pourcentages, les valeurs moyennes et les écarts-types.

4.6 Les résultats et la discussion

Afin de déterminer l'attitude des étudiants envers les recherches dans le domaine de la didactique des langues étrangères, nous leur avons demandé de lire les affirmations et de cocher, sur l'échelle de Likert en 5 points, à quel point ils sont d'accord avec les quatorze affirmations (1 – désaccord total, 5 – accord total). Le tableau 3 montre les résultats de leurs attitudes envers les recherches liées au domaine de la didactique des langues étrangères.

Tableau 3 : attitudes envers les recherches liées au domaine de la didactique des langues étrangères

n°	Affirmation	1	2	3	4	5	N	M	ET
11	En explorant ma propre pratique pédagogique, je peux contribuer à mon développement professionnel.	0	1	3	14	22	40	4,43	0,75

8	L'enseignant peut considérablement contribuer à la qualité de son enseignement en effectuant ses propres recherches en classe.	0	1	3	16	20	40	4,38	0,74
12	Les responsables de l'établissement devraient encourager les enseignants à faire de la recherche.	0	2	2	17	19	40	4,33	0,80
10	La faculté devrait proposer aux étudiants un cursus leur apprenant à mener une recherche en classe.	0	2	3	16	19	40	4,30	0,82
9	Chaque enseignant devrait connaître les bases de la recherche-action.	0	1	7	15	17	40	4,20	0,82
6	Les résultats des recherches me permettent d'améliorer ma façon d'enseigner.	1	2	7	14	16	40	4,05	1,01
2	Selon moi, les résultats des recherches peuvent avoir un impact significatif sur les résultats des élèves.	1	2	6	21	10	40	3,93	0,92
13	Il serait bon de réaliser un projet incluant des éléments de recherche-action pendant le stage pédagogique.	1	3	6	25	5	40	3,75	0,87
1	Les résultats des recherches ont un impact significatif sur mon enseignement.	0	2	12	24	2	40	3,65	0,66
5	Je suis capable de réinvestir les résultats des recherches dans la pratique.	1	6	12	17	4	40	3,43	0,96
4	A la faculté, on nous encourage à lire des recherches liées au domaine de l'enseignement.	3	6	12	16	3	40	3,25	1,06
3	Je sais où trouver des recherches qui pourront m'aider à améliorer mon enseignement.	2	13	15	8	2	40	2,88	0,97

7	Les résultats des recherches sont rarement transférables dans la pratique.	4	21	11	4	0	40	2,38	0,81
14	La recherche-action pendant les études n'est qu'un travail supplémentaire sans effet positif sur mon enseignement.	10	16	9	5	0	40	2,23	0,97

n° = numéro consécutif de l'affirmation, N = nombre de réponses. M = moyenne, ET : écart type

Le tableau 3 montre que les étudiants ont une attitude très positive envers les recherches dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Ils sont majoritairement d'accord (moyenne 4,00 à 5,00) avec les affirmations (n° 6, 8, 9, 10, 11). Celles-ci se rapportent à l'impact de la recherche sur leur développement professionnel (n° 11), à l'influence des recherches sur la qualité de l'enseignement (n° 6, 8) et à la recherche en classe proprement dite. Les étudiants sont moyennement d'accord (moyenne de 3,00 à 3,99) avec la majorité des autres affirmations (n° 1, 2, 4, 5, 7, 13), ce qui montre qu'ils sont plutôt prêts à se former en lisant des recherches liées au domaine et qu'ils seraient aussi prêts à utiliser la recherche-action lors du stage pédagogique (n° 14) (cette affirmation était formulée à la forme négative).

Il faut cependant mentionner les résultats relatifs à l'affirmation n° 3 qui fait référence à la connaissance de la littérature dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Les réponses à cette affirmation montrent que, à la faculté, il faudrait investir plus de temps dans la familiarisation avec la littérature (leur proposer, p. ex. des revues scientifiques, des actes des colloques, des monographies). Il ne suffit peut-être pas d'imposer la lecture des articles choisis par l'enseignant; il faudrait que les étudiants apprennent à trouver eux-mêmes la littérature se rapportant aux thèmes du domaine de la didactique des langues étrangères. Cela pourrait aussi les aider considérablement dans leur travail de recherche.

Bien qu'ils se soient peu essayés à la recherche-action pendant leurs études, ils montrent qu'ils y sont favorables et y voient une valeur ajoutée pour leur développement professionnel ainsi que pour la qualité de l'enseignement des langues étrangères. Nous sommes d'avis qu'une attitude positive envers les changements est un des éléments-clés pour pouvoir introduire des nouveautés dans les curricula; ces réponses nous semblent ainsi plutôt encourageantes.

La question suivante portait sur les difficultés que les étudiants pensent avoir dans l'introduction éventuelle de la recherche-action dans leur stage pédagogique. Les opinions ont été exprimées en utilisant l'échelle de Likert en 5 points (1 - aucun problème; 5 - de très nombreux problèmes).

Tableau 4: Les difficultés envisagées/potentielles lors de la mise en oeuvre de la recherche-action

n°	Affirmation	1	2	3	4	5	N	moyenne	Écart type
4	Les méthodes de recherche.	1	5	17	12	5	40	3,38	0,95
3	La planification de la recherche.	1	7	16	14	2	40	3,23	0,89
5	La rédaction du rapport après la recherche.	4	11	10	9	7	40	3,08	1,27
2	La formulation de la question de recherche.	1	10	20	8	1	40	2,95	0,81
1	Le choix du thème de la recherche.	5	12	15	4	4	40	2,75	1,13

Les opinions des étudiants montrent qu'ils estiment pouvoir avoir certaines difficultés (moyenne de 3,00 à 3,99) avec la planification de la recherche, le choix de la méthode de recherche et la rédaction du rapport après la recherche. Ils pensent avoir moins de problèmes avec le choix du thème et avec la formulation de la question de recherche (moyenne de 2,00 à 2,99). Selon eux, aucune des phases mentionnées dans cette affirmation ne leur poserait de nombreux ou de très nombreux problèmes.

Pour pouvoir inclure les éléments de la recherche-action dans le stage pédagogique, il faudrait inclure la recherche dans les travaux pratiques à la faculté. De cette manière, les étudiants pourraient se familiariser avec la recherche et s'y essayer graduellement, pas à pas. Les principes et les éléments de la recherche leur sont présentés lors des cours théoriques, mais cela ne suffit apparemment pas pour les encourager à se lancer eux-mêmes dans la recherche.

Lors du stage pédagogique, les étudiants font des observations de classes, préparent des séances de micro-enseignement et des cours entiers, sous la tutelle des professeurs tuteurs. À la fin du stage, ils remettent au didacticien responsable le dossier contenant les rapports d'observations, les fiches pédagogiques, les formulaires évaluatifs, préparés par les mentors, et une réflexion finale. L'introduction de la recherche-action dans le stage pédagogique supposerait qu'ils aient une connaissance approfondie des méthodes et des techniques de recherche. Pour cela, nous avons voulu savoir à quel point ils se sentent capables d'utiliser certaines techniques, typiques pour la recherche-action. Nous avons de nouveau utilisé l'échelle de Likert (1-très peu compétent, 5- très compétent).

Tableau 5 : La compétence des étudiants pour la recherche-action

n°	Affirmation	1	2	3	4	5	N	moyenne	Écart type
1	L'observation de classes.	0	3	11	14	12	40	3,88	0,94
2	La prise des notes lors de l'observation de classes.	0	3	12	14	11	40	3,83	0,93
3	La rédaction de la réflexion après l'observation.	0	6	12	16	6	40	3,55	0,93
6	L'analyse des manuels et autres matériels pédagogiques.	1	9	20	10	0	40	3,05	0,81
7	L'analyse du cours, enregistré sur vidéo.	2	10	15	13	0	40	3,05	0,99
4	L'élaboration d'une enquête pour les élèves.	1	8	20	10	1	40	2,98	0,77
5	L'élaboration d'un questionnaire en vue d'un entretien avec les élèves.	2	9	17	9	3	40	2,98	0,89

Les résultats montrent qu'ils se sentent les moins compétents dans l'élaboration des instruments de mesure (n° 4, 5) (moyenne=2,89). Ces réponses étaient prévisibles ; pendant leurs études, ils se familiarisent avec les instruments de mesure lors des cours magistraux, mais ont rarement la possibilité de les préparer eux-mêmes. Ils auraient moins de problèmes (moyenne=3,05) avec l'analyse des manuels et autres matériels pédagogiques et l'analyse du cours, enregistré sur vidéo. Ils se sentent confiants (moyenne plus de 3,5) envers les techniques qui existent déjà dans leurs programmes et qu'ils ont la possibilité de tester pendant les études.

Les réponses indiquent que, pour pouvoir inclure la recherche-action, il faudrait d'abord leur faire apprendre comment préparer et utiliser les instruments de mesure.

5 Conclusion

Le but de la recherche était de voir comment les étudiants perçoivent la recherche de leur propre pratique pédagogique. Selon nos attentes, leurs opinions nous permettraient de mieux planifier les changements des programmes pédagogiques. Les résultats montrent que les étudiants sont dans une grande mesure très favorables à la recherche qu'ils conçoivent comme une possibilité de croissance personnelle d'une part et, d'autre part, comme une opportunité d'améliorer la qualité de l'enseignement de la langue étrangère. En tenant compte de ces résultats, les changements suivants pourront être proposés.

Il arrive très souvent que les étudiants de français et d'allemand langues étrangères se familiarisent avec la recherche au moment de la rédaction de leur mémoire de master, ce qui est très (ou trop) tard et leur pose un nombre considérable de problèmes. Benitt (2014 : 45) a eu une expérience semblable avec les enseignantes, participant à sa recherche : pour la plupart, la recherche-action était un concept inconnu au début de leurs études mais s'est avéré comme très utile avec le temps. Pour améliorer la situation il serait utile d'inclure la recherche-action dans le stage pédagogique que les étudiants effectuent dans les collèges ou lycées, ce qui leur permettrait d'avoir une première expérience avec la recherche. Le stage pédagogique permet aux futurs enseignants d'entrer en contact direct avec les élèves, de se familiariser avec le quotidien scolaire et de faire face aux défis, liés à la gestion de classes. Tous ces facteurs pourraient faire l'objet de recherches et être conscientisés en utilisant la recherche-action. La familiarisation avec la recherche-action serait d'autant plus utile que les étudiants pourraient l'utiliser, une fois enseignants.

Pour mieux préparer les étudiants à la recherche-action, lors de leur stage pédagogique et pour leur faciliter leur futur travail, nous proposons quelques activités qu'on pourrait implémenter dans les programmes existants des deux départements sans changements majeurs. Nous sommes convaincues que les activités seraient facilement transférables dans d'autres programmes et qu'en les utilisant on pourrait améliorer les programmes pédagogiques en général.

Les activités qui pourraient faciliter la familiarisation avec les éléments de la recherche-action seraient les suivantes :

- **La formulation de la question de recherche.** On propose aux étudiants des situations de départ concrètes pour formuler la question de recherche et choisir l'instrument de mesure approprié. Le visionnage d'une séquence d'enseignement, enregistrée sur vidéo, pourrait servir comme point de départ pour un travail de groupes. Chaque groupe formule sa question de recherche et la présente aux autres. Après une mise en commun, les étudiants se mettent d'accord sur la question de recherche qu'ils retiennent et en formulent la version définitive.

- **L'analyse de la situation.** Pour faire une analyse de la situation, nous proposons l'analyse de différents éléments du manuel. Les étudiants travaillent individuellement ou en binômes, formulent une question de recherche et font l'instrument de mesure – une grille d'observation à l'aide de laquelle on pourrait analyser le manuel.

- **Les théories subjectives.** Les étudiants formulent les questions pour un entretien qu'ils effectueront avec leurs enseignants de langue étrangère. Les questions pourraient porter sur la manière d'enseigner le lexique ou la grammaire, le rôle de l'enseignant ou de l'élève, les manuels utilisés, leur conception de l'erreur, etc. Après avoir fait les entretiens et analysé les réponses, les étudiants présentent les réponses des enseignants à leurs collègues et essaient de voir les différences/ressemblances dans la manière d'enseigner. De la même façon, ils pourraient analyser leurs propres réponses.

- **La familiarisation avec la recherche-action.** Lors des travaux de séminaire, on propose des thèmes liés à la recherche-action. Les étudiants cherchent la littérature et lisent des articles dans lesquels la recherche-action est présentée, se familiarisent avec la méthode et présentent les savoirs acquis aux collègues.

- **L'observation des classes.** Les étudiants observent des cours à l'aide des tâches, basées sur la recherche-action. Les tâches peuvent être préparées par eux-mêmes, pendant les cours à la

faculté, avec l'aide éventuelle du didacticien/de la didacticienne. Lors de la préparation, ils se familiarisent avec la technique de prise de notes qui les mènera vers la rédaction d'un rapport d'observation.

- **Les instruments de mesure:** Les étudiants préparent des questionnaires portant sur les thèmes liés aux études ou aux étudiants. Après la collecte des données, ils les analysent et présentent à leurs collègues.

- **La recherche-action dans les classes.** Il serait utile d'encourager les enseignants de langues au collège ou au lycée à se lancer dans la recherche-action et à inclure les étudiants-stagiaires dans leurs recherches.

- **L'introduction d'un cours commun, portant sur la méthodologie.** S'il est possible de l'inclure dans le curriculum, un cours commun, portant sur l'étude des processus d'apprentissage des langues étrangères, est proposé aux étudiants de langues étrangères. Le premier contact avec la recherche-action à la faculté, préparant les futurs enseignants à l'enseignement, pourrait également contribuer au développement de la culture de la recherche dans la pratique. Ceci n'est nullement négligeable pour le développement de la profession, l'imbrication des théories et des pratiques et le développement de la coopération entre les enseignants praticiens et les didacticiens à la faculté.

Bibliographic references

ALLARD-POESI, F. – PERRET, V. 2003. La recherche-action. In : Giordano, Y. (éd.). *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*, pp. 85-132. Caen : EMS. ISBN 2912647991.

ALTRICHTER, H. – POSCH, P. 2007. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. Auflage). Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1414-0

BENITT, N. 2014. *Forschen, Lehren, Lernen – Aktionsforschung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. In : *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 25, n. 1, pp. 39-71. ISSN 0939-7299.

CATROUX, M. 2002. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. In : *Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXI, n. 3, pp. 8-20. ISSN 2119-5242. (consulté le 29/11/2017). Available online: <http://journals.openedition.org/apliu/4276>.

FREEMAN, D. 1998. *Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding*. Pacific Grove : Heinle & Heinle. ISBN 0-8384-7900-6.

KEMMIS, S. – McTAGGART, R. 2005. *Participatory action research*. In : Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (éds.), *Handbook of qualitative research* (3ème éd.), pp. 559-603. Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN 978-0761927570.

LIU, M. 1997. *La validation des connaissances au cours de la recherche-action*. In : *Etudes et recherches sur les systèmes agraires et le développement*, pp. 183-196. ISSN 0989-0548.

MACAIRE, D. 2007. *Didactique des langues et recherche-action*. In : *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 4, pp. 93-119. ISSN 1958-5772.

MACAIRE, D. 2010a. *Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche*. In : *Les Après-midi de LAIRDIL*, n. 17, pp. 21-32. ISSN 1257-1520.

MACAIRE, D. 2010b. *Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures*. In : *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n. 48, pp. 111-123. ISSN 0015-9395.

MARENTIČ-POZARNIK, B. 1990. *Akcijsko raziskovanje, učiteljeva profesionalna avtonomija in demokratizacija reformnih procesov*. In : Cerar, M., Marentič-Požarnik, B. (eds.). *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*, pp. 60-77. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.

MOHR, I. – SCHAT, M. 2016. *Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung*. In : Legutke, M. – Schart, M. (éds). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen. Narr/Francke/Attempo, pp. 291-322, ISBN 978-3823380405.

MOLINA CORREA, E. – THOMAS, L. 2013. *Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement ?* In : *Phronesis*, vol. 2, n. 1, pp. 1-7. ISSN 1925-4873. (consulté le

26/12/2017). Available online : <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2013-v2-n1-phro0576/1015634ar.pdf>.

MORIN, A. 1985. Critères de « scientificité » de la recherche-action. In : Revue des sciences de l'éducation, vol. 11, n. 1, pp. 31-49. ISSN 1705-0065.

NARCY COMBES, J.-P. 2010. Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. In : Le Français dans le monde, Recherches et applications, n. 48, pp. 111-123. ISSN 0015-9395.

STRINGER, E. T. 2007. Action research, third edition. Thousand Oaks : Sage. ISBN 978-1-4129-5222-4.

STRINGER, E. 2008. Akcijsko raziskovanje v izobraževanju. Ljubljana : Šola za ravnatelje. ISBN 978-961-6637-21-3.

Words: 5286

Characters: 33 696 (18,72 standard pages)

Assist. prof. Meta Lah, PhD
Faculty of Arts
University of Ljubljana
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
Slovenia
meta.lah@ff.uni-lj.si

Assist. prof. Andreja Retelj, PhD
Faculty of Arts
University of Ljubljana
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
Slovenia
andreja.retelj@ff.uni-lj.si