Recherches en éducation

HS1 | 2010

Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation

Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège

Retrospective analysis of collaborative research programmes in the field of foreign language teaching/learning carried out by the University of Liège

Jacqueline Beckers et Germain Simons

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8693>

DOI : 10.4000/ree.8693

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Jacqueline Beckers et Germain Simons, « Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège », *Recherches en éducation* [En ligne], HS1 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 02 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8693> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8693>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège

Jacqueline Beckers & Germain Simons¹

Résumé

Cet article synthétise les résultats d'une étude visant à « revisiter » cinq programmes de recherches-actions menées par deux services de l'Université de Liège (Belgique) dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à la lumière de deux éclairages théoriques distincts mais complémentaires. Le premier cadre théorique est celui des différentes étapes de la recherche collaborative (la cosituation, la coopération, la coproduction) proposées par Desgagné et al. (2001) ; le second est celui des genèses instrumentales, conceptuelles, identitaires (Pastré, 2005). Les cinq recherches collaboratives sont d'abord brièvement synthétisées. Ensuite, nous explicitons les fondements théoriques sous-jacents aux programmes de recherches collaboratives. Enfin, nous tentons d'établir des liens avec certains de nos programmes de recherches en nous basant sur les résultats d'une enquête réalisée auprès des professeurs-partenaires et des chercheurs.

1. Description succincte des recherches menées et des principaux résultats observés

1.1. Recherche sur la gestion de l'Hétérogénéité des niveaux de maîtrise et apprentissage des Stratégies de Compréhension à la Lecture (H/SCL) [1996-1997].

A. Objectifs

- Faciliter l'insertion professionnelle de jeunes enseignants à travers un programme de recherche-action correspondant à un besoin ressenti dans les classes.
- Tester un système mixte de gestion de l'hétérogénéité : travail individuel (pré-test), travail en groupe-classe (explicitation des stratégies), travail en petits groupes hétérogènes (exercices d'application des stratégies), travail en groupes homogènes (remédiation).
- Améliorer la performance des élèves en compréhension à la lecture en travaillant avec eux des stratégies de compréhension à la lecture (anticipation du contenu, travail sur les mots composés, les préfixes et les suffixes).

B. Grandes étapes de la démarche

- Les chercheurs sélectionnent un problème partagé par tous les enseignants novices sur lequel il leur semble possible d'agir – la gestion de l'hétérogénéité – et une macro-compétence² qui semble poser problème à tous les enseignants-partenaires – la compréhension à la lecture.
- Organisation d'un séminaire sur cette double problématique (entre autres, en partant de la préparation des examens de Noël) et présentation de quelques recherches dans le domaine.

¹Jacqueline BECKERS, Professeur ordinaire à la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation. Service Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation, Université de Liège - Germain SIMONS, Chargé de cours à la Faculté de Philosophie et Lettres, Service de didactique des Langues et Littératures modernes, Université de Liège.

² Les cinq « macro-compétences » sont la compréhension à la lecture et à l'audition, l'expression écrite et orale, et l'interaction orale.

- Conception collégiale d'un plan de séquence didactique expérimentale (en anglais et néerlandais) destiné à gérer l'hétérogénéité et à exercer certaines stratégies de compréhension à la lecture.
- Pré-tests dans les classes.
- Mise en pratique de la séquence par la moitié des enseignants dans leurs propres classes ; l'autre moitié observe, prend des notes, filme.
- Organisation de séminaires de régulation : confrontation des perceptions des enseignants aux notes et séquences filmées (« recadrages » fréquents) ; recherche d'améliorations à apporter au plan de séquence initial et adaptation de la séquence à un autre public d'élèves.
- Mise en pratique de la séquence améliorée et adaptée par les enseignants « observateurs » et observation par l'autre moitié des enseignants (voir point 5).
- Organisation de séminaires de régulation (voir point 6).
- Post-tests.
- Retour réflexif des jeunes enseignants sur la recherche qui conduit à la rédaction d'un article scientifique et à la participation à une conférence et à une formation dans le cadre de la formation initiale des professeurs de langues germaniques.

C. Principaux résultats observés

- Les post-tests révèlent un progrès manifeste des élèves dans l'utilisation des stratégies de compréhension à la lecture.
- Le questionnaire d'évaluation administré aux élèves montre que ceux-ci sont majoritairement « satisfaits », à « très satisfaits » de la séquence mise en place.
- L'interview des jeunes enseignants-partenaires révèle qu'ils sont globalement très enthousiastes mais qu'ils trouvent l'investissement dans cette recherche « chronophage »³. Très souvent, ils évoquent l'intérêt de travailler avec des pré- et post-tests afin de mieux diagnostiquer les besoins des élèves avant une séquence d'apprentissage. Cette interview révèle également qu'ils ont découvert l'existence des stratégies de compréhension à la lecture et qu'ils semblent convaincus de la nécessité de développer cette approche stratégique dans leurs cours. L'entrevue révèle également que les enseignants ont découvert des pistes pour mieux gérer l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise, même s'ils estiment que la mise en place de celles-ci reste problématique, surtout l'organisation d'un travail simultané de plusieurs groupes de niveaux de maîtrise différents.

1.2. Recherche sur l'optimisation de l'expression orale à travers l'apprentissage des Stratégies de Communication (SC) [2000-2002].

A. Objectifs

- Identifier les stratégies de communication⁴ les plus fréquemment utilisées par les élèves du secondaire lorsqu'ils parlent la langue anglaise (pré-test).
- Identifier les stratégies porteuses.
- Concevoir une séquence didactique qui cible trois stratégies de communication : le mime, la demande d'assistance dans la langue étrangère, la paraphrase, et trois fonctions langagières : faire une suggestion et y répondre, négocier, et prendre une décision. Cette séquence didactique est conçue sur le schéma didactique de la résolution de problèmes.
- Évaluer l'utilisation des stratégies de communication par les élèves en fin de séquence, et les progrès réalisés en expression orale (post-test).

B. Grandes étapes de la démarche

- Conception d'un pré-test pour identifier les stratégies employées spontanément par les élèves.

³ Précisons que c'était leur première année dans l'enseignement et que quinze séminaires de plus ou moins deux heures chacun ont été organisés tout au long de l'année.

⁴ Le terme « stratégie de communication » doit ici être compris dans le sens précis de « technique utilisée pour pallier une déficience linguistique chez l'apprenant ».

- Administration du pré-test. Tous les duos sont filmés.
- Analyse des résultats : grâce au support-vidéo, identifier la fréquence des stratégies et leur efficacité.
- Conception, puis mise en place de la séquence expérimentale dans les classes :
 - les élèves visionnent un montage-vidéo réalisé sur la base du pré-test et découvrent les *problèmes de communication* rencontrés par des élèves de leur âge, ainsi que l'existence de *stratégies de communication* plus ou moins efficaces ;
 - explicitation, par les professeurs, des stratégies efficaces et des fonctions langagières ayant fait défaut lors de la situation de communication de départ ;
 - exercices d'application sur les stratégies et fonctions ;
 - activité de production orale similaire à celle proposée dans le pré-test (post-test). Tous les duos sont filmés.
- Analyse des résultats : problèmes de communication rencontrés (« blocages »), type de stratégies mobilisées, fréquence d'emploi et efficacité de ces stratégies.

C. Principaux résultats observés

- Découverte des stratégies les plus fréquemment utilisées avant l'introduction du traitement didactique : l'abandon (partiel) du message et le recours à la langue maternelle.
- En fin de recherche : beaucoup moins d'abandons, moins de recours à la langue maternelle, plus de paraphrases et de demandes d'assistance dans la langue étrangère.
- Selon la majorité des enseignants interviewés, cette séquence a considérablement « débloqué » les élèves faibles en interaction orale, devenus conscients qu'ils disposaient d'outils leur permettant de ne pas abandonner leur message.
- La démarche de situation-problème a été bien perçue par les enseignants. Les élèves, quant à eux, ont particulièrement apprécié la phase d'immersion dans le problème (pré-test) et la démarche de découverte des stratégies de communication sur la base du montage-vidéo.

1.3. Recherche sur l'Apprentissage d'une langue étrangère par le « Tandem » et problématique de l'interculturel (AT) [2002-2004].

A. Objectifs

- Identifier les représentations des élèves de la Communauté française de Belgique à l'égard des Pays-Bas et de leurs habitants, et de même pour les élèves néerlandais à l'égard de la Belgique et de ses habitants.
- Identifier les pré-acquis des élèves en matière de « culture pragmatique »⁵ du pays-cible (Pays-Bas et Belgique).
- Tenter de faire évoluer ces représentations et connaissances culturelles par le biais de l'AT⁶.
- Tester l'AT et son intégration au cours de langue étrangère.
- Exercer les quatre macro-compétences à travers l'AT.
- Développer l'autonomie des élèves.

B. Grandes étapes de la démarche

- Conception et administration d'une série de pré-tests (langue, culture, autonomie).
- Prise de contact avec les écoles partenaires et présentation du projet de recherche aux enseignants-partenaires.
- Traitement didactique :
 - présentation réciproque des classes partenaires par des « posters » (ville, école, quartier) ;
 - constitution des tandems sur la base de « fiches d'identification personnelle » ;

⁵ Il ne s'agissait pas ici, en premier lieu, de la culture « artistique » du pays-cible, mais plutôt de données générales sur le pays-cible susceptibles d'aider les élèves à mieux communiquer (organisation scolaire, habitudes alimentaires, calendrier des fêtes...).

⁶ De manière très schématique, on peut définir l'AT de la manière suivante : il s'agit de mettre en contact deux élèves qui ne partagent pas la même langue maternelle et qui souhaitent apprendre la langue de l'autre. L'idée de base est que chacun des élèves « enseigne » sa propre langue à son partenaire.

- échanges de lettres, de courriels, et d'autres documents (articles de presse, émissions TV...) entre partenaires de tandem ;
- visites dans les deux pays : préparation d'activités réalisées dans la ville et en classe
- débriefing, en classe, sur les visites dans le pays.
- Séries de post-tests (langue, culture, autonomie).

C. Principaux résultats observés

- *Sur le plan culturel* : les élèves ont une image plus précise et globalement plus positive du pays-cible et de ses habitants, mais, parfois, on observe des « sur-généralisations » liées à l'expérience vécue dans le pays-cible⁷.
- *Sur le plan linguistique* : progrès manifeste des élèves en interaction orale (plus de vocabulaire et utilisation plus fréquente de stratégies de communication).
- *Sur le plan de l'accroissement de l'autonomie des élèves* : peu de résultats probants, mais cet objectif a été progressivement délaissé par les chercheurs et les enseignants.

1.4. Recherche sur l'apprentissage des langues étrangères en Accès-Libre (AL) [2004-2006].

A. Objectifs

- Établir un état des lieux et évaluer l'efficacité d'un dispositif, l'AL⁸, mis en place depuis une dizaine d'années par l'inspection de la Communauté française de Belgique, en collaboration avec une équipe d'enseignants.
- Proposer des pistes pour optimiser l'AL.

B. Grandes étapes de la démarche

- Conception et administration d'une vaste enquête auprès des enseignants et des élèves impliqués dans l'AL (anglais et allemand) pour établir un état des lieux de ce dispositif. Cette enquête est complétée par des observations menées par les chercheurs dans les classes.
- Évaluation de la maîtrise de la compréhension à l'audition et à la lecture chez les élèves travaillant en AL (groupe expérimental) et chez les élèves n'en pratiquant pas (groupe contrôle).
- Lors de la seconde année, sur la base de ce diagnostic, propositions d'aménagements de l'AL.
- Mise en pratique, par les enseignants, de certaines propositions d'amélioration.

C. Principaux résultats observés

- Bien que tous les enseignants travaillent l'AL depuis des années et se rencontrent, en moyenne, deux fois par an, les questionnaires et entrevues révèlent qu'ils ont des conceptions parfois très différentes de ce dispositif. Les observations des chercheurs dans les classes font également apparaître des différences considérables de mise en pratique de l'AL.
- On n'observe pas de différences significatives entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle sur le plan de la maîtrise de la compréhension à l'audition et à la lecture.
- Les fiches d'AL s'avèrent incomplètes en ce qui concerne l'indication du niveau de difficulté des documents et des tâches, le type de lecture ou d'audition ciblé et les stratégies de compréhension mobilisées.
- Il n'y a pas suffisamment de lien entre les heures d'AL et les autres heures du cours.
- Il apparaît nécessaire de compléter cette approche *quantitative* (faire plus de compréhension à l'audition et à la lecture) par une approche *qualitative*, notamment en

⁷ Un exemple marquant de ce type de « sur-généralisation » est le suivant : des élèves qui déclarent qu'il y a une faible densité de la population aux Pays-Bas parce que l'école qui les accueillait était située en pleine campagne, dans un petit village.

⁸ L'AL, tel que pratiqué par cette équipe, consiste à permettre aux élèves de travailler individuellement, principalement en compréhension à la lecture et à l'audition. Pour ce faire, les élèves choisissent un document (écrit ou audio) accompagné d'une tâche de lecture/audition qu'ils réalisent à leur propre rythme. Quand ils ont terminé, ils vont chercher un « corrigé » et peuvent alors passer à une autre activité. Généralement, les enseignants consacrent une des quatre heures hebdomadaires du cours de langue à l'AL, mais ils ne commencent pas dès le début de l'année.

travaillant sur le diagnostic des difficultés rencontrées par les élèves et sur les stratégies de compréhension à la lecture/à l'audition.

- Les enseignants ont testé différents outils d'amélioration de l'AL mais leur efficacité n'a pas pu être systématiquement vérifiée.

1.5. Recherche sur l'élaboration d'outils de Diagnostic et de Remédiation en langues étrangères (D/R) [2007-2009].

A. Objectifs

- Favoriser l'efficacité et l'équité dans l'apprentissage des langues (anglais et néerlandais).
- Construire un dossier pédagogique utile pour les enseignants composé...
 - de tests diagnostiques ;
 - d'outils destinés à la prise de conscience par l'apprenant de ses difficultés ;
 - d'outils portant sur l'apprentissage des stratégies de réception et de production ;
 - de pistes de différenciation de l'enseignement.

B. Grandes étapes de la démarche

- Enquête auprès des enseignants sur les difficultés rencontrées par leurs élèves.
- Mise en place d'un test diagnostique ciblant les quatre macro-compétences.
- Analyse des résultats.
- Mise en place de modules de remédiation en fonction des résultats :
 - travail sur la mémorisation du vocabulaire ;
 - travail sur les stratégies de réception (compréhension à l'audition) et de production (expression écrite et orale) ;
 - travail sur la phonétique ;
 - remédiation via des tâches différenciées.

C. Principaux résultats observés

Tests diagnostiques

- Problèmes manifestes en ce qui concerne la compréhension à l'audition.
- Difficultés en expression écrite : message trop complexe en langue maternelle, problème de cohérence et de logique dans la construction du texte.
- Difficultés en expression orale : abandon du message, demande d'aide en français.

Pistes de remédiation

- Exploitation de différentes pistes pour améliorer la compréhension à l'audition.
- Travail sur l'expression écrite : simplification du message initial en langue maternelle, rédaction plus structurée et logique dans la langue étrangère.
- Apprentissage de stratégies de communication en interaction orale pour éviter les blocages voire l'abandon.
- Mise en place de tâches différenciées au vu de l'hétérogénéité de certaines classes.

Afin d'alléger le texte, nous ne ferons plus référence aux recherches qu'en utilisant les abréviations mentionnées ci-avant. Par ailleurs, pour assurer l'anonymat des enseignants-partenaires, nous leur avons attribué un numéro de manière aléatoire, que nous ajoutons à l'abréviation de la recherche. Ainsi, « AL2 », par exemple, signifie : le professeur 2 de la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères en AL.

2. Présentation du double cadre conceptuel de référence

■ Les genèses instrumentales, conceptuelles, identitaires

À des degrés variables, qui seront décrits ci-après, les enseignants-partenaires ont participé aux constructions didactiques, à leurs expérimentations avec les élèves et à leurs validations ; ils ont donc été invités à *s'approprier* les démarches et les produits de la recherche.

Même si ce processus d'appropriation n'a pas fait l'objet d'actions et de réflexions délibérées et évaluées par les chercheurs, il constituait, dans notre conception de la recherche collaborative, non seulement une *conséquence potentielle* mais aussi une *condition* du travail en commun. Les enseignants sont en effet les médiateurs principaux des apprentissages en contexte scolaire ; leur professionnalité réside dans la maîtrise conjointe de leur objet d'intervention (la langue à enseigner) et de la manière d'en permettre l'appropriation par un autrui qu'ils connaissent dans un environnement de travail qu'ils sont aussi les seuls à maîtriser. La participation à des recherches où ils sont « sujets » et non « objets » devait donc être, pour ces enseignants, une occasion de développement professionnel au sens où Pastré (2005) l'entend, comme un moment où le sujet ne se contente pas de « fonctionner », c'est-à-dire d'organiser son action sur la base de ses ressources actuelles, mais s'engage dans un processus de « genèse », terme qui lui est inspiré par les travaux de Rabardel (1995) sur les « genèses instrumentales ».

Ces concepts ont servi de balises théoriques à notre réflexion, à la fois pour analyser rétrospectivement les caractéristiques des recherches menées, et pour fonder la construction du questionnaire que nous avons adressé à nos partenaires, chercheurs et enseignants. Nous précisons ici le sens donné par les auteurs aux différents concepts.

Il y a « genèse instrumentale » lorsqu'un « artefact, produit de l'action humaine extérieur à la conceptualisation du sujet (outils matériels ou symboliques, dispositifs de formation, règles, environnements, situations, mondes, etc.) s'inscrit dans la boucle des activités de ce sujet qui en fera usage » (Pastré et Rabardel, 2005, p.4), et devient pour lui un instrument. À ce moment, il prolonge son corps propre, il fait partie intégrante de ses schèmes. Pour Rabardel, l'artefact devient instrument par une double transformation, de l'artefact lui-même et des schèmes du sujet.

Pastré (2005, p.233) élargit le concept. Pour lui, il y a genèse quand :

- « *le sujet se voit contraint par la situation de créer de la ressource nouvelle ;*
- *il le fait par un mouvement d'appropriation, d'intériorisation, qui est en même temps reconception d'éléments qu'il trouve dans son environnement* ».

Pastré (2005, p.238) appelle « *genèse conceptuelle le processus par lequel un acteur change le niveau d'élaboration des invariants qui guident son action, pour l'adapter à de nouvelles circonstances* » dans lesquelles il doit ou veut désormais inscrire cette action.

Alors que, dans les genèses instrumentales, le sujet fait sien un input qui lui est extérieur au départ, dans les genèses conceptuelles, il reconfigure le modèle opératif⁹ qu'il s'était construit jusque-là : « *Cette capacité à transformer de façon non fortuite une contrainte en ressource implique que l'acteur a intégré à l'organisation de son action certaines dimensions que les autres*

⁹ Pastré (2005, p.232) définit comme « modèle opératif » du sujet la manière avec laquelle celui-ci se représente la structure conceptuelle de la situation professionnelle qu'il a à gérer (c'est-à-dire tout ce qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace) et dont il organise son activité. Pastré s'inspire de la notion de schème tel que décrit par Vergnaud (1996) incluant les invariants opératoires (concepts et théorèmes en actes) qui définissent plus particulièrement la manière invariante dont le sujet organise son activité.

prennent comme des contraintes à subir : il a identifié et appris à maîtriser un plus vaste ensemble de registres de fonctionnement de la situation » (Pastré, 2005, p.239).

S'inspirant de Ricoeur (1988 et 1990), Pastré identifie enfin « *des genèses identitaires, qui expriment des moments particuliers dans la construction de l'expérience, moments où l'identité ipse vient prendre le relais de l'identité idem* » (2005, p.234). Si tout vécu laisse des traces, cette transformation de soi n'est, dans bien des cas, ni volontaire ni consciente. On est, selon Ricoeur, dans le registre de la « *mêmeté* » (identité *idem*). En revanche, quand le sujet s'approprie son vécu dans une démarche réflexive, s'impute une action et lui donne du sens, on entre dans le registre du « *soi* » (identité *ipse*), selon Ricoeur (Pastré, 2005, p.240).

■ **Les différentes phases de la recherche collaborative**

Les recherches ont toujours été menées *avec* et *pour* des enseignants (et non *sur* eux). Ceux-ci étaient plus ou moins *volontaires* (ils l'étaient clairement pour la première recherche et plus ou moins pour les quatre autres dans la mesure où ils ont été sollicités par leurs inspecteurs).

Desgagné et *al.* (2001) modélisent la recherche collaborative en référence aux processus de partage de l'activité réflexive, processus qu'ils nomment et définissent comme des *étapes* : l'étape de la *cosituation* est relative au choix de la pratique explorée lors de la recherche-formation, l'étape de la *coopération* cible les démarches entreprises, et l'étape de la *coproduction* porte sur les produits de la démarche et leur diffusion. Comme le précise un des auteurs, « [...] *c'est ainsi que le « co », dans les étapes dites de cosituation, coopération et coproduction, ne signifie pas que les acteurs, praticiens et chercheurs, font tout ensemble, mais qu'à chaque étape de la recherche, la double logique est respectée* » (Desgagné, 1998, p.40). Ce cadre nous a permis de caractériser les processus collaboratifs mis en œuvre dans les cinq recherches.

• *La cosituation*

C'est la première recherche (H/SCL) qui rencontre le plus clairement les présupposés de ces trois étapes, y compris lors de la *cosituation* puisque les objets de travail sont ceux que tous les jeunes enseignants avaient mentionnés comme problématiques pour eux : la gestion de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise et la compréhension à la lecture en langues étrangères (anglais et néerlandais).

Dans les autres recherches, le choix de l'objet de travail n'a jamais émané des enseignants eux-mêmes. On peut distinguer deux grands cas de figures.

1. Dans un cas, celui de la recherche AL, le point de départ réside dans des pratiques ancrées et des outils déjà construits par les enseignants dont il s'agit, à la demande de responsables pédagogiques, d'analyser les modalités d'exploitation et leurs effets. La recherche n'ambitionne pas de provoquer des genèses instrumentales. Pour tous les enseignants-partenaires, celles-ci ont eu lieu, parfois depuis longtemps (voir point 1.4.).
2. À l'autre extrême, des propositions d'outils et de démarches émanent de responsables pédagogiques et/ou des chercheurs. C'est le cas des recherches AT (voir point 1.3.), SC (voir point 1.2.) et D/R (voir point 1.5.). Dans ces trois cas l'objectif est clairement de provoquer une genèse instrumentale, c'est-à-dire l'appropriation par les enseignants, comme instruments, des outils proposés par la recherche dont la conception se poursuit dans l'usage qu'ils en font.

Dans ces contextes, et plus particulièrement le dernier (D/R), des demandes spécifiques sont aussi parfois formulées par les enseignants, demandes auxquelles on cherche, le plus souvent ensemble, des réponses à expérimenter.

- *La coopération*

L'étape de coopération est étroitement articulée autour de l'aspect diachronique de l'activité des enseignants : planification, gestion et régulation de l'enseignement-apprentissage.

La planification des activités d'enseignement-apprentissage menée en duo enseignant-chercheur, ou parfois avec le groupe complet d'enseignants, est précédée de l'analyse des résultats à un test diagnostique dont la conception et le dépouillement ont été le plus souvent pris en charge par les chercheurs ; parfois, il en a été de même pour l'administration de ce test. L'exploitation d'une démarche diagnostique est manifestement peu développée chez les enseignants, alors qu'elle devrait faire partie intégrante d'un exercice du métier sensible aux besoins, éventuellement différenciés des élèves.

La mise en œuvre des tâches planifiées a quasi toujours été gérée par les enseignants titulaires (parfois en présence du chercheur), sauf dans la recherche D/R où certains enseignants, pourtant chevronnés, ont souhaité voir la démarche exploitée par autrui (le chercheur) dans leur classe... Pour cette phase (comme pour les tests diagnostiques), le recueil de données systématiques, orienté par des questions de recherche, a été, le plus souvent, mais pas toujours, laissé aux chercheurs, de même que leurs traitements et les premières analyses. En revanche, la discussion des résultats orientant les régulations du processus d'enseignement-apprentissage, est toujours partagée dans les duos chercheurs-enseignants, mais parfois aussi lors de rencontres entre tous les enseignants engagés dans une même recherche¹⁰ et en présence des directeurs de cette même recherche.

- *La coproduction*

Dans certaines recherches (SC, AT, D/R), les enseignants ont été associés, à des degrés divers, à la finalisation des outils à diffuser, ainsi qu'à leur présentation à des collègues dans le cadre de formations ou conférences. Les jeunes enseignants de H/SCL ont même été sollicités pour la rédaction d'un article scientifique de synthèse de la recherche (Beckers, Simons *et al.*, 1998). Les démarches évoquées ici vont bien au-delà de la coproduction des outils et relèvent d'un processus que l'on pourrait baptiser « *codiffusion* », composante qui nous est apparue comme essentielle, à la fois pour l'apprentissage d'une démarche de recherche collaborative et pour la construction identitaire des enseignants-partenaires. En effet, ceux-ci y puisent une source importante de valorisation aux yeux d'autrui et de reconnaissance d'eux-mêmes comme enseignants dans d'autres rôles, davantage axés sur le changement social.

3. Outils et démarches méthodologiques

Deux supports ont été utilisés pour mener à bien cette étude. Pour caractériser les modalités de fonctionnement du partenariat entre chercheurs et enseignants-partenaires, nous avons analysé les différents *rapports* de recherche (voir Beckers, Simons *et al.*, 1997 ; 1998 ; 2000 ; 2002 ; 2004 ; 2009). Pour identifier les indicateurs de développement professionnel, nous nous basons sur l'analyse de *questionnaires* adressés en avril 2009 à tous les chercheurs et enseignants ayant participé à ces recherches.

■ *Les questionnaires d'avis*

La conception du questionnaire, destiné aux enseignants-partenaires des recherches, d'une part, aux chercheurs qui ont mené les recherches, d'autre part, suit la même logique : leur avis est d'abord sollicité sous une forme totalement ouverte, ensuite des questions centrées sur leur perception du degré d'appropriation et de généralisation des démarches et outils de la recherche

¹⁰ Potentiellement, ce mode de fonctionnement en « communauté de professionnels » n'appartenant pas au même établissement scolaire représente une source d'épanouissement identitaire, une alternative intéressante à l'absence éventuelle d'un écho auprès des collègues directs assez fréquemment évoquée par les enseignants interrogés.

par les enseignants leur sont présentées sous forme d'échelle de Likert ; ils sont invités à concrétiser leur réponse par des exemples.

■ ***Le dépouillement et l'analyse des réponses***

Tous les chercheurs, sauf un, ont répondu au questionnaire (soit 11/12). Le taux de réponse des enseignants est également élevé (18 sur 24 contactés). On notera que deux des enseignants ont à la fois participé à la recherche sur les SC et à la recherche AL (SC1=AL1 et SC3=AL2). Le taux d'abandon en cours de recherche a été quasi nul.

Les données analysées ici, recueillies par voie de questionnaire écrit, sont donc des données *déclaratives* et non d'observation. Par ailleurs, elles sont fondées sur des souvenirs, parfois lointains, des enseignants et des chercheurs. Les interprétations seront donc prudentes et formulées à titre hypothétique.

La place manque ici pour fournir les tableaux de dépouillement des données et l'analyse des réponses à chaque question. Nous ne présenterons donc que les éléments synthétiques de réponse à l'hypothèse d'une possible relation entre les modalités de collaboration et le degré de développement professionnel des enseignants-partenaires de cette recherche.

Ce sont les réponses aux questions ouvertes et les commentaires aux questions fermées qui permettent le mieux de juger du degré d'appropriation des outils et démarches (genèse instrumentale), de l'impact de la participation à la recherche sur l'évolution des pratiques (genèse conceptuelle), et du retentissement personnel de cette participation (genèse identitaire)... Nous leur réserverons une place particulière.

Par ailleurs, l'existence de deux sources (questionnaire enseignant et questionnaire chercheur) permet la confrontation des données et des points de vue. Nous utiliserons essentiellement les données chercheurs dans cette perspective de recoupement des informations et ce, particulièrement pour les recherches H/SCL et D/R. Ces deux recherches, la première et la dernière en date, sont en effet les plus informatives : la première, bien qu'ancienne, parce que nous l'avons gérée nous-mêmes comme chercheurs, la dernière parce qu'elle est très récente, ce qui rend les souvenirs plus précis. C'est aussi pour ces deux recherches que la proportion des répondants est la plus importante et les commentaires les plus fréquents.

4. Résultats et discussions

■ ***Ressenti et bénéfices déclarés par les enseignants quant à leur participation aux programmes de recherches***

Les premières questions, totalement ouvertes, donnent aux enseignants l'occasion d'exprimer spontanément leur ressenti par rapport à leur participation à la recherche sans induction de la réponse par la formulation de la question.

• *Les réponses aux questions ouvertes*

Cinq enseignants évoquent un aspect négatif de la recherche : la complexité des résultats et des analyses (SC2 et SC3-AL2), le temps à investir (D/R1 et D/R4) et « l'aide importante mais encore insuffisante apportée par le chercheur » (D/R8).

La globalisation des réponses relatives aux bénéfices éventuels retirés de la recherche met en évidence des résultats intéressants sur le plan des différents types de genèses enclenchées par la participation à la recherche.

Les réponses évoquant des bénéfices susceptibles de provoquer des genèses *instrumentales* (propositions d'outils et de démarches à exploiter dans sa propre classe) dominent massivement dans la recherche D/R (17/27 contre 5/27 pour les genèses conceptuelles) et, de façon moins forte, dans la recherche AT (2/6 contre 0/6). Ce sont les réponses évoquant des acquis professionnels susceptibles de provoquer des genèses *conceptuelles* (incitant à une réflexion et amélioration des pratiques professionnelles) qui sont majoritaires dans les recherches H/SCL (6/9 contre 1/9 pour les genèses instrumentales), SC (6/12 contre 4/12) et AL (3/6 contre 1/6)¹¹.

Il est intéressant de mettre ces résultats en regard des caractéristiques des différentes recherches.

Lorsque l'on compare les recherches AT et D/R, d'une part, SC et surtout H/SCL, d'autre part, on constate que les deux premières étaient extrêmement pragmatiques, fortement focalisées sur des instruments presque « clés sur porte », alors que les deux autres sollicitaient beaucoup plus une prise de distance par rapport à la séquence mise en place via des recadrages fréquents lors des réunions plénières (SC) ou lors des séminaires (H/SCL) où nous confrontions, entre autres, la perception de l'efficacité des enseignants en classe à des extraits vidéo/des notes prises par des observateurs (voir point 1.1.). C'est dans cette dernière recherche qu'il y a vraiment eu le plus de « *rapprochement entre les deux communautés de recherche et de pratique* », (Desgagné *et al.*, 2001, p. 57). Soulignons que la recherche SC suscite l'expression des deux types de bénéfices : instrumental et conceptuel.

La question « *Qu'avez-vous eu le sentiment d'apporter à cette recherche ?* » amène quatre fois la mention de leur enthousiasme et huit fois des réponses liées à leur expérience de terrain, mais aussi, chez quatre enseignants, des réponses qui présentent clairement la classe comme un terrain ou un « laboratoire d'expérience ». Ainsi un de ces enseignants (SC3-AL2) écrit : « *Mettre une classe (= laboratoire d'expérience) à la disposition de la recherche et travailler avec les chercheurs en poursuivant un objectif commun* ». La seconde partie de cette proposition traduit clairement le positionnement de cet enseignant comme co-constructeur du savoir.

- *Les réponses aux questions fermées*

À la question invitant à se prononcer sur leur rôle joué dans la recherche, quatorze enseignants sur dix-huit considèrent qu'ils ont été « associés aux décisions » ; trois d'entre eux (dont AT1 et AT2) nuancent leurs réponses en indiquant que ce n'était pas le cas au début de la recherche.

L'intérêt que les enseignants-partenaires portent aux théories et à la recherche en didactique des langues étrangères est très modéré comme le met en évidence le dépouillement des deux questions relatives à l'évolution de leur perception à l'égard de ces objets. Les commentaires, peu nombreux, émanent de trois enseignants (H/SCL3, SC3-AL2 et SC4), très engagés dans la co-production de savoirs, dont le suivant : « *Les enseignants, dont je suis, veulent du concret, du pratique et de l'efficacité. Toute théorie didactique allant dans ce sens peut rencontrer leur adhésion à condition qu'ils aient l'occasion de l'expérimenter et de se l'approprier, par exemple en participant à des recherches comme celle-ci.* » (SC4).

On notera que deux d'entre eux (H/SCL3 et SC4) soulignent que la recherche a confirmé le bien-fondé de leur pratique. Ce côté rassurant les a amenés à expérimenter d'autres activités ou techniques didactiques. Une troisième enseignante (D/R3) signale aussi qu'elle a été confortée dans ses pratiques par la recherche. Enfin, trois enseignants de la recherche D/R (D/R1, 2 et 3) soulignent la découverte d'une recherche didactico-pédagogique : « *J'ai carrément découvert la recherche* » (D/R1).

¹¹ Ces indicateurs quantitatifs résultent de la combinaison des réponses aux trois questions posées, rapportée au maximum possible étant donné le nombre d'enseignants-partenaires dans les différentes recherches.

■ ***Incidence de la participation à la recherche sur le développement professionnel des enseignants : hypothèses***

Les réponses aux questions ouvertes ont déjà mis en évidence des genèses instrumentales et conceptuelles, contrastant les recherches à ce sujet, particulièrement H/SCL et D/R. Certaines questions fermées avaient pour but de cibler plus directement l'éventualité des genèses de différents ordres.

• *Vers des genèses instrumentales*

Pour la majorité des recherches, le sentiment, positif, qui domine chez les enseignants est qu'ils ont eu de nombreuses propositions d'outils d'*enseignement*. Pour les outils d'*évaluation*, les points de vue sont davantage partagés. Dans la recherche D/R, il est assez surprenant de constater que certains enseignants n'associent pas tout le travail sur les tests diagnostiques à de l'évaluation. C'est lié sans doute à une acception très restreinte du mot évaluation, au seul sens certificatif. Dans la recherche AT, ils n'ont pas spécialement été marqués par cet aspect, pourtant fort présent dans la recherche, mais qu'ils n'ont pas pris en charge eux-mêmes et qu'ils rapportent davantage à une perspective de chercheur qu'à une partie intégrante de leur travail d'enseignant ; c'est sans doute aussi le cas dans la recherche D/R. En revanche, dans les deux premières recherches (H/SCL et SC), outils d'enseignement et outils d'évaluation sont également appréciés et l'acception donnée aux mots (appréhendée par les exemples fournis) est large et couvre également l'évaluation formative et l'auto-évaluation. À noter cependant deux remarques négatives sur la lourdeur des « traitements mathématiques » et sur « la complexité des résultats » (SC2 et SC3-AL2).

L'appel d'offre auquel répondait la recherche D/R visait clairement la mise à disposition des équipes éducatives d'outils de diagnostic et de remédiation directement utilisables dans les classes. Cette recherche pariait donc fortement sur des genèses instrumentales, proposant de tels outils avec le souhait que les enseignants en fassent de véritables instruments au service d'une pratique pédagogique plus efficace et surtout plus égalitaire. L'essentiel du travail se jouait dans les duos chercheur-enseignant, selon des modalités plus ou moins co-construites.

Dans ses fondements mêmes, la recherche-formation H/SCL se situait aux antipodes de ces options puisque l'enjeu essentiel y était le développement professionnel des enseignants débutants, l'hypothèse méthodologique retenue étant la co-construction, en communautés d'apprenants (regroupant l'ensemble des jeunes enseignants et les chercheurs), de savoirs d'action relatifs aux aspects de leur pratique jugés particulièrement problématiques.

Les données relatives à la recherche D/R, qui, pour l'essentiel, sont assez convergentes selon les deux sources (enseignants et chercheurs)¹² permettent de décrire des niveaux dans le degré d'appropriation des outils et démarches proposés.

- Seuls trois enseignants sur neuf (D/R2, 3 et 5) expérimentent eux-mêmes d'emblée, dans leur classe, toutes les activités proposées ; l'un d'entre eux (D/R3) seulement en l'absence du chercheur... Deux autres (D/R1 et 4) le font uniquement pour certaines activités... Enfin, quelques-uns (D/R6, 7, 8 et 9) « prêtent » leur classe et travaillent à autre chose (par exemple, des corrections de copies) pendant que le chercheur gère l'activité avec les élèves !
- Certains (quatre enseignants sur neuf seulement : D/R 1-2-5-7) généralisent l'application des outils (d'enseignement et/ou d'évaluation) à d'autres classes, éventuellement après une première expérimentation par le chercheur dans leur classe, témoignant ainsi d'une première appropriation de ceux-ci comme instruments.
- L'adaptation des outils construits (transposition à l'autre langue enseignée, aménagements en fonction du contexte...), plus exigeante et plus révélatrice d'une vraie genèse

¹² Comme annoncé, l'appréciation par les chercheurs d'une éventuelle genèse instrumentale ne sera exploitée qu'à propos des seules recherches H/SCL et D/R.

instrumentale, est effective chez trois de ces quatre enseignants (D/R 1-2-5). L'un d'entre eux transfère clairement les outils à d'autres matières (D/R 5).

Au-delà de ces degrés d'appropriation d'outils ou de démarches proposés de l'extérieur, quelques enseignants saisissent l'occasion de la recherche pour suggérer la co-construction d'outils sur des thématiques qui leur paraissent problématiques et importantes (l'étude du vocabulaire, l'expression écrite...), outils qu'ils expérimentent et peaufinent en conséquence. Un des neuf enseignants (D/R1) adopte cette démarche seulement pour des objets limités qui lui tiennent à cœur (la phonétique et l'expression orale). Par contre, deux autres (D/R 2 et 5) le font plus systématiquement. Ce sont aussi ceux qui s'engagent plus généralement dans d'autres démarches pour favoriser l'apprentissage des macro-compétences de tous leurs élèves, attentifs à repérer leurs difficultés et à leur proposer des approches et occasions d'apprendre différenciées, répondant davantage à leurs besoins spécifiques. Ici, les genèses instrumentales s'intègrent dans un processus plus général de genèse conceptuelle.

Dans le groupe H/SCL l'avis des chercheurs est que les deux processus de genèse ont d'emblée été engagés en parallèle. Rappelons que les réponses spontanées des enseignants de cette recherche aux questions ouvertes mettaient surtout en avant des bénéfices d'ordre conceptuel.

- *Vers des genèses conceptuelles*

Le changement de perception des tâches du métier est surtout relevé par les enseignants de la recherche H/SCL (7/9), AL (5/6) et D/R (18/27)¹³. Les exemples fournis portent sur la remédiation, l'exploitation de stratégies d'apprentissage, et la construction de tâches : « *Elle [la recherche] m'a permis de prendre conscience de l'importance de la pédagogie différenciée dans certaines classes. Les différences de niveaux sont parfois telles que donner un cours commun à une même classe peut très vite s'avérer mission impossible si des exercices adaptés à chacun n'ont pas été prévus. Les tâches d'aboutissement proposées furent appréciées tant par mes élèves que par moi-même. Elles leur ont donné l'envie d'essayer, de s'investir, de prendre confiance... L'idée de la rédaction d'un prospectus était super. Le travail des élèves trône toujours sur les murs de ma classe.* » (D/R5)

Le dispositif AL, que s'étaient approprié comme instrument les enseignants-partenaires avant leur engagement dans la recherche, offre la possibilité de libérer le professeur de la gestion collective du groupe classe. Il peut donc permettre une approche clinique des démarches et difficultés éventuelles des élèves. Seul AL2-SC3 (même professeur) exploite effectivement une telle démarche sur la base d'un « carnet de bord » de l'élève, signant de ce fait un changement radical dans la manière dont elle organise son activité, lequel changement traduit une vraie genèse conceptuelle.

Ce sont les jeunes enseignants de la première recherche (H/SCL) qui signalent le plus de changements dans leurs pratiques, soulignant massivement la prise de recul par rapport à celles-ci, mais aussi l'augmentation de leur niveau de maîtrise dans des tâches qui leur paraissaient difficiles.

L'avis des chercheurs confirme la présence de genèses conceptuelles chez deux des trois enseignants de la recherche H/SCL (1 et 3), mais chez un seul des neuf enseignants de la recherche D/R (D/R5) ; pour trois autres enseignants de cette même recherche, les évolutions relèvent, toujours selon l'avis des chercheurs, plutôt de genèses instrumentales.

- *Vers des genèses identitaires*

Si l'on se reporte aux définitions précédemment énoncées (voir point 2), force est de constater qu'il n'est pas aisé de traiter cette genèse, et ce pour deux raisons principales. D'une part, elle se rapporte au vécu des enseignants et à ce qu'ils ont décidé d'en faire, et implique, de ce fait, quelque chose de (plus ou moins) personnel, d'intime, qu'on ne confie pas nécessairement à

¹³ Les scores obtenus tiennent compte du degré d'accord choisi (sur une échelle à quatre niveaux).

des personnes qu'on ne connaît pas bien, comme des chercheurs. D'autre part, la différence entre les deux identités, signant la notion de genèse, repose, en grande partie, sur la notion du niveau de conscience chez le sujet de la transformation de son être, qui est évidemment très difficile à identifier, *a fortiori* à travers un questionnaire comme celui que nous avons utilisé.

Si la participation aux différentes recherches a entraîné des modifications dans la perception de certaines *tâches* du métier (voir genèses conceptuelles), elle n'a guère entraîné de modification dans la perception du *rôle* de l'enseignant à l'égard de ses élèves, sauf dans la recherche H/SCL. Les commentaires à ce propos sont relatifs une fois à l'accroissement de l'autonomie des élèves (SC3-AL2) et une fois à l'adoption d'une posture « d'accompagnement-conseil » (D/R1). Une jeune enseignante (H/SCL3) souligne qu'au travers de la recherche, elle s'est autorisée à se « *positionner différemment, à faire partie de la dynamique de la classe, à ne pas être qu'une observatrice* ».

Les commentaires apportés spontanément par les enseignants à la question « *La participation à la recherche m'a-t-elle permis de voir mes élèves autrement ?* » font état de la capacité des élèves à s'engager dans le travail scolaire (précisons que les classes de la recherche D/R ont été choisies dans des établissements de l'enseignement technique et professionnel où la motivation scolaire est assez souvent problématique). Ils révèlent également leur compréhension et leur solidarité par rapport aux démarches de remédiation entreprises pour garantir l'apprentissage de chaque élève de la classe. Dans la recherche AT, un enseignant souligne combien les élèves ont démontré leur capacité à être eux-mêmes « de bons pros » vis-à-vis de leur partenaire du tandem. Les enseignants qui affirment voir les élèves autrement, soulignent qu'ils comprennent davantage leurs difficultés, qu'ils les perçoivent plus comme des individualités, qu'ils éprouvent moins de craintes à enseigner dans le professionnel.

Dans la majorité des cas, mais à des degrés divers, les recherches ont permis aux enseignants de *prendre du recul* par rapport à leurs pratiques d'enseignement : H/SCL (8/9), SC (7/12), AT (4/6), AL (3/6), D/R (18/27). Cette prise de recul est certainement liée aux *démarches* et *outils* auxquels les enseignants-partenaires ont été confrontés dans toutes les recherches et qui étaient (partiellement) nouveaux pour eux. On peut aussi penser que certains *moments de réflexivité* ont été sollicités, (in)directement, par les équipes de recherche. Directement, ce fut le cas dans la recherche H/SCL à travers les séminaires organisés sur l'évaluation des examens de Noël, et par les nombreux séminaires de régulation de la séquence didactique expérimentale. Dans la recherche SC, ce furent les nombreuses réunions en plénière où chacun avait l'occasion de faire part de ses expériences et où les chercheurs présentaient les résultats de la recherche et rappelaient certaines notions théoriques. Dans la recherche D/R, ce fut à travers les échanges ponctuels avec les chercheurs, ou encore, dans certains cas, à travers la prise de distance physique vis-à-vis des élèves (le chercheur prend la classe en main pour démontrer comment fonctionne le module de remédiation et le professeur-partenaire observe).

Une augmentation du *plaisir d'enseigner* est généralement portée au crédit de toutes les recherches : H/SCL (6/9), T (5/6), D/R (16/27) et SC (6/12), ce qui nous semble être un élément moteur de la genèse identitaire car on imagine mal, à moins d'avoir une nature masochiste, un enseignant s'approprier son *mal-vécu*.

L'influence de la participation aux programmes de recherche sur *le sentiment d'efficacité* des enseignants est encore davantage relevée. Dans les recherches AT (6/6), D/R (19/27) et SC (8/12), les enseignants estiment très majoritairement que la participation à ces recherches a contribué à accroître leur sentiment d'efficacité ; les avis sont plus mitigés dans les recherches AL (3/6) et H/SCL (5/9). Une explication en ce qui concerne cette dernière recherche pourrait être liée au statut de ces enseignants et à la lourdeur du programme de formation-recherche. En effet, il s'agissait de professeurs novices qui découvraient tout de la profession, et il était dès lors difficile pour ces jeunes enseignants de se sentir d'emblée « efficace » d'autant que la participation à la recherche était fortement « chronophage » et a peut-être même accentué cette perception de relative *inefficacité* face à la multiplicité des défis professionnels à relever lors de cette première année d'enseignement. Lorsque l'on compare les recherches AT et D/R, d'une

part, et SC et surtout H/SCL, d'autre part, on constate aussi que les deux premières étaient extrêmement pragmatiques, fortement focalisées sur des instruments presque « clés sur porte », alors que les deux autres, surtout H/SCL, sollicitaient beaucoup plus une démarche de prise de distance par rapport à la séquence mise en place via des recadrages fréquents lors des réunions plénières (SC) ou lors des séminaires (H/SCL). Il nous semble que l'analyse de cette relation entre le sentiment d'efficacité des enseignants et les différents types de recherches collaboratives, ciblant davantage des outils ou des démarches, sollicitant plus ou moins des recadrages et une posture réflexive, relation à peine esquissée dans le présent article, gagnerait à être explorée.

Synthèse et conclusion

L'étude critique des recherches collaboratives menées par nos deux services ces dix dernières années révèle que la participation à ces recherches a surtout suscité, chez les enseignants-partenaires, des processus de *genèses instrumentales*. De l'avis des chercheurs comme des enseignants eux-mêmes, une bonne partie de ceux-ci se sont approprié les démarches et les outils expérimentés dans leurs classes en les adaptant aux caractéristiques de leurs contextes propres, en les généralisant à d'autres classes. Les apports de la recherche sont dès lors devenus pour eux des instruments de leur action pédagogique, et on peut espérer qu'ils continuent à les exploiter. On observe davantage ce processus pour les outils d'enseignement que pour les outils d'évaluation, sans doute parce que la participation active à l'élaboration de ces derniers a été plus difficile.

Les *genèses conceptuelles* sont donc plus rares. Dans la recherche H/SCL, la seule recherche qui, selon nous, fut une recherche-*formation*, elles caractérisent, d'une manière assez générale (chez deux enseignants sur trois), le développement professionnel perçu par les chercheurs comme par les enseignants. Dans les autres recherches, ces processus sont aussi observés dans les pratiques de l'un ou l'autre enseignant (SC3-AL2 ; SC4, D/R5 et DR/2) révélant des modifications plus profondes dans la manière de faire face aux tâches du métier : subordonner l'action pédagogique à un diagnostic précis des acquis et difficultés des élèves, adopter une perspective de remédiation, intégrer les divers apprentissages, se préoccuper des effets produits (plus seulement « ça marche bien ! »), se donner davantage de chances de provoquer le transfert grâce au travail explicite des stratégies...

Les enseignants privilégient donc une entrée instrumentale dans la recherche ; ils lui demandent surtout des outils d'enseignement, plus rarement d'évaluation, qu'ils peuvent utiliser directement dans leurs classes et dont ils perçoivent les effets à court terme. C'est une voie qui a été exploitée dans toutes nos recherches. Elle a été privilégiée dans certaines d'entre elles (AT et surtout D/R). Soulignons qu'en Communauté française de Belgique, les subventions actuelles vont largement à ce type de recherches. Les appels d'offre, en raison sans doute des difficultés rencontrées par les professeurs à mettre en œuvre une approche par compétences et surtout leur évaluation, vont de plus en plus vers le « touring secours didactique ». La recherche D/R, dernière en date, s'inscrit clairement dans cette logique. En termes d'*appropriation* des outils par les enseignants, les résultats sont peu probants : une application de produits finis, peu d'adaptation au contexte (signe de *genèses instrumentales*) et donc peu d'espérance de maintien dans l'utilisation une fois l'intérêt de la nouveauté émoussé ; encore moins de *genèse conceptuelle* garante d'une modification plus en profondeur de la manière d'exercer son métier.

En revanche, dans une recherche qui se donne comme objet explicite et délibéré *le développement professionnel* des enseignants – c'était le cas de la recherche H/SCL –, laquelle échappait aux contraintes de rentabilité des bailleurs de fonds, et pour cause puisqu'elle n'était pas financée, il est légitime de consacrer du temps à la description des pratiques (explicitation des « savoirs en action », Schön, 1994) et à leur mise en relation avec des observables chez les élèves. Peut s'ensuivre alors une réflexion sur l'action professionnelle, ses conditions d'efficacité, ses effets, sa régulation, sa généralisation. Dans ce cas, les *genèses conceptuelles* et *instrumentales* ont été travaillées simultanément, se fécondant l'une l'autre ; les bénéfices pour la

recherche n'ont pas été moindres, loin s'en faut. L'ancrage des savoirs dans l'action et leur formalisation permettant de dépasser les conditions locales constitue une forme indispensable de validation de ceux-ci (cf. Lenoir dans Miron et Presseau, 2001 ; Mosconi, 2001).

Quelques traces de *genèses identitaires* ont également été relevées. La participation à une recherche est déjà un signe de reconnaissance par autrui (« nous avons été choisis »), mais renforce aussi l'identité pour soi (Dubar, 2000) : on est conforté dans l'efficacité de ses pratiques et, dès lors, on ose davantage innover. Si ce n'est pas le cas, on est soutenu dans ses tentatives pour les améliorer, pour autant qu'on n'ait pas le sentiment d'être jugé (Argyris et Schön, 1974, ont souligné que ce sentiment engendre des conduites défensives).

Y a-t-il eu pour autant modification de l'identité *ipse* ? A vrai dire, cette ambition nous dépasse. Elle est conditionnée par la décision, propre au sujet, d'ancrer ou non l'expérience vécue lors de la participation à la recherche dans son histoire personnelle et assumée. Cela étant, notre responsabilité de chercheurs et de directeurs de recherche est quand même engagée dans l'aménagement de conditions de fonctionnement qui, à tout le moins, ne doivent pas nuire à la construction professionnelle identitaire du sujet.

Bibliographie

ARGYRIS Ch. & SCHÖN D. A. (1974), *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass.

BECKERS J. & SIMONS G. (1997), « Une recherche-action destinée à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur de la Communauté française de Belgique », *Actes du 15e Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire : stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'Enseignement supérieur*, E. Boxus, J.-L. Gilles, V. Jans, D. Leclercq (Eds.), Liège, ULg, pp.45-54.

BECKERS J. & SIMONS G. (2000), « Establishing a research/training partnership to facilitate the professional integration of novice teachers and help them become 'reflective practitioners' », *Educational Research in Europe. Yearbook 2000*, C.W. Day & V. van Veen (Eds.), Leuven/Apeldoorn, Garant Publishers & European Education Research Association (E.E.R.A.), pp.125-138.

BECKERS J., SIMONS G., CAMPO A., DIEU V., VANHOOF, J., VERDIN M. (2009), *Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères*, Rapports pour les membres du Comité d'accompagnement, Liège, ULg, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques, mars 2008 ; septembre 2008 ; mars 2009 ; septembre 2009.

BECKERS J., SIMONS G., CHARLIER J.-F., D'ONOFRIO B., PECHEUX S., STADLER C. (1998), « Analyse d'un programme de formation-recherche destiné à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur », *Puzzle*, n°5, pp.8-16.

BECKERS J., SIMONS G., DAHMEN M., DOPPAGNE V., HERTAY A., SERON N., TYSENS C. (2002), *Analyse des stratégies de communication utilisées par les élèves de l'enseignement secondaire général supérieur dans l'expression orale en langues étrangères et recherche d'une optimisation de ces stratégies à travers la mise en place d'un programme de recherche-action*, Rapports de recherche pour les membres du Comité d'accompagnement, Liège, ULg, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques, Inspection des langues germaniques de la Communauté française, C.A.F., mars 2001 ; septembre 2001 ; mars 2002 ; septembre 2002.

BECKERS J., SIMONS G., DAHMEN M., HALINK R., HENDRIX D., HERTAY A., VAN HOOF F. (2004), *Mise en place d'un programme de recherche-action visant à élaborer des outils didactiques dans le but de favoriser l'évolution des représentations des apprenants à l'égard de la culture étrangère et de développer leur maîtrise des quatre macro-compétences langagières*. Rapports pour les membres du Comité d'accompagnement, Liège, ULg, Service de didactique générale et Service de didactique spéciale des langues germaniques, Inspection des langues germaniques de la Communauté française, avril 2003 ; septembre 2003 ; mars 2004 ; septembre 2004.

DESGAGNÉ S. (1998), « La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », *Recherches qualitatives*, n°18, pp.77-105.

DESGAGNÉ S., BEDNARZ N., COUTURE CH., POIRIER L., LEBUIS P. (2001), « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, n°27(1), pp.33-64.

DUBAR CL. (2000, 3^e éd.), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

MIRON J.-M. & PRESSEAU A. (2001), « Les origines du concept de pratique réflexive », *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, C. Blanchard-Laville & D. Fablet, Paris, L'Harmattan, pp.91-108.

MOSCONI N. (2001), « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? », *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, C. Blanchard-Laville & D. Fablet, Paris, L'Harmattan, pp.15-34.

PASTRÉ P. (2005), « Genèse et identité », *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, P. Rabardel & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octarès, pp.231-260.

PASTRÉ P., RABARDEL P. (2005), « Présentation », *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques activités développement*, P. Rabardel & P. Pastré, Toulouse, Octarès, pp.1-10.

RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin.

RICŒUR P. (1988), « L'identité narrative », *Esprit*, n°7-8, pp.295-304.

RICŒUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

SCHÖN D. A. (1994), *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les Éditions Logiques. Publié originellement, en 1983, en langue anglaise par Basic Books Inc., sous le titre : *The Reflexive Practitioner : How Professionals Think in Action*.

VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.M. Barbier (Ed.), Paris, PUF.