

CERM

Liège, le 15 novembre 2012

Que reste-t-il de nos recherches ?

**Bilan provisoire de cinq recherches collaboratives
menées en didactique des langues modernes à l'ULg**

Germain SIMONS

(ULg, service de Didactique des Langues et Littératures modernes)

Objectif de cet exposé

*Prendre le temps de revisiter
le passé de nos recherches
pour en orienter le futur*

Sources

- Rapports de recherches (voir bibliographie).
- Article dans *Recherches en Education* (CREN- Nantes) sur la recherche collaborative (avec J. Beckers).

- Desgagné, S. *et al* (1998, 2001, 2009)
- Guskey, T.R. (1989)
- Pastré, P. et Rabardel, P. (2005).
- Schön, D.A. (1983 ; 1994)

Structure de l'exposé

- I. Domaines de recherches abordés.
- II. Caractéristiques de ces différentes recherches à la lumière du modèle coopératif de Desgagné *et al.*
- III. L'avis des enseignants partenaires sur ces recherches collaboratives.
- IV. Synthèse, questionnement et perspectives d'avenir.

I. Domaines de recherches abordés

1.1. Fiches signalétiques des recherches

- 1996-1997 : la gestion de l'hétérogénéité et les stratégies de compréhension à la lecture (**anglais/néerlandais**).
Chercheurs : J. Beckers, G. Simons.
- 2000-2002 : l'identification et l'optimisation des stratégies de communication en expression orale (**anglais**).
Promoteurs : J. Beckers, G. Simons, M. Dahmen, C. Tyssens.
Chercheurs : N. Seron, V. Doppagne, A. Hertay.

- 2002-2004 : l'apprentissage en tandem et la problématique de l'interculturel (néerlandais).
Promoteurs : J. Beckers, G. Simons, M. Dahmen, R. Halink.
Chercheurs : F. Van Hoof, A. Hertay, D. Hendrix.
- 2004-2006 : l'apprentissage d'une langue étrangère en accès-libre (anglais/allemand).
Promoteurs : J. Beckers, G. Simons, M. Dahmen.
Chercheurs : V. Devreux, B. Monville.

- 2007-2009 : outils de diagnostic et de remédiation (1er degré de l'enseignement général et 2e degré du qualifiant) (anglais/néerlandais)

Promoteurs : J. Beckers, G. Simons, N. Bya, M. Dahmen., J. Duschêne

Chercheurs : A. Campo, V. Dieu, J. Vanhoof, M. Verdin

A l'exception de la première, toutes ces recherches ont été financées par la Communauté française.

Abréviations

GH = Gestion de l'hétérogénéité (et stratégies de CL)

SC = Stratégies de communication

T/I = Tandem et l'interculturel

AL = Accès-libre

D/R = Outils de diagnostic et de remédiation

1.2. Quatre grands axes sur lesquels nous avons essayé de travailler à travers ces différentes recherches

1. Augmenter la quantité de l'input auquel les élèves sont exposés ainsi que les opportunités d'output en modifiant le mode de gestion de la classe, mais pas le volume horaire de cours.

= T/I ; AL.

2. Identifier, expliciter et exercer les stratégies de réception et de production.

= GH ; SC ; AL(2) ; D/R.

3. (Ré)introduire une phase d'observation réflexive dans l'enseignement communicatif d'une langue étrangère (D. Kolb, 1984 ; V. Kohonen, 1990).

= SC ; D/R

4. Travailler sur la différenciation et l'individualisation de l'apprentissage.

= GH ; AL ; D/R.

1.3. Caractéristiques de ces différentes recherches

- Equipes *pluridisciplinaires* : un didacticien spécialiste (langues modernes), un didacticien généraliste (pédagogue) + autres spécialistes en fonction du type de recherche.
- Equipes de recherche composées de responsables de la formation *initiale et continuée*.
- Recherche *collaborative* : travailler *avec* les enseignants, et non *sur* eux (Lieberman, 1986), dans leurs classes, *pour* leurs élèves et *pour* eux.

- Séances de *régulation* avec les enseignants en cours de recherche (différentes formules testées).
- Au terme des programmes de la majorité des recherches, conception d'*outils didactiques* pour toucher un plus grand nombre d'enseignants :
 - dossier pédagogique (SC, D/R)
 - vidéogramme (SC)
 - DVD (D/R)
 - site internet de la CF (D/R)
 - CD-Rom (T/I)

II. Caractéristiques de ces différentes recherches à la lumière du modèle coopératif de Desgagné *et al*

Le modèle de la recherche collaborative de Desgagné *et al*

Desgagné *et al* (1998 ; 2001, 2009) distinguent trois grandes phases dans la recherche collaborative :

- la *constitution*
- la *coopération*
- la *coproduction*

A cette phase de *coproduction*, nous ajoutons une phase de...

- *codiffusion*

« C'est ainsi que les 'co', dans les étapes dites de cosituation, coopération et coproduction, **ne** signifient **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)

A. Cosituation : *définition*

La *cosituation* a trait au choix de la pratique explorée lors de la recherche.

« *On fera en sorte que la pratique explorée ait une pertinence pour les praticiens qui entreprennent leur 'questionnement pratique', comme pour les chercheurs qui en font l'occasion d'une 'investigation formelle'* » (Desgagné et al, 2001, p. 40)

A'. Cosituation : *dans nos recherches*

	Choix des sujets de recherches
GH	Dans un cadre proposé par les chercheurs, les enseignants sélectionnent une double problématique commune : GH et compréhension à la lecture.
SC	Les chercheurs.
T/I	Demande extérieure : Talenacademie Nederland + inspection → équipe de recherche.
AL	Inspection → équipe de recherche.
D/R	Projet déposé par les chercheurs <u>en réponse à un appel d'offre de la CF.</u> A la demande des enseignants, certains modules de remédiation ont été créés.

Commentaire

- On observe un glissement progressif d'une recherche initiée par l'université vers une recherche initiée par le pouvoir subsidiant.

B. Coopération : *définition*

La phase de coopération est étroitement articulée autour de la chronologie des activités réalisées avec/par les enseignants :

- *la planification* des activités d'enseignement-apprentissage
- *la mise en œuvre* des tâches planifiées
- *la régulation* du processus d'enseignement-apprentissage.

« *On fera en sorte que la démarche de réflexion proprement dite puisse se définir tout autant en termes d'une approche de développement professionnel pour les praticiens que comme un dispositif de collecte de données pour les chercheurs* » (Desgagné, 2001, p. 40)

B' Coopération : *dans nos recherches*

GH	<p>Coopération étroite entre chercheurs et enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none">- professeurs : acteurs mais aussi observateurs- chercheurs : séminaire de théorie <u>avant</u> (GH ; CL), régulation théorique <u>pendant</u>, analyse des résultats <u>après</u> (pré- et post-tests).
SC	<p>Canevas de recherche et canevas de séquence didactique imposés par les chercheurs, mais <u>activités</u> didactiques proposées et testées par les enseignants.</p> <p>Beaucoup de réunions de régulation : les chercheurs exposent les résultats de la recherche, et les profs partagent les expériences réalisées en classe.</p>
T/I	<p>Présentation d'un canevas didactique, qui sera profondément modifié en 2^{nde} année, à la demande des enseignants partenaires.</p> <p>En raison de la distance physique, relativement peu de réunions plénières avec les chercheurs → « carnets de bord » des enseignants.</p>

AL	<p><u>1re année</u> : peu de réunions avec toute l'équipe de recherche.</p> <ul style="list-style-type: none">- chercheurs : plus dans un rôle d'observateurs « neutres » (cf. audit)- professeurs : pas vraiment sollicités, sauf pour répondre aux demandes des chercheurs (enquêtes, tests dans les classes...) <p><u>2nde année</u> : beaucoup de moments de régulation en duo chercheur/professeur.</p> <p>Aussi des moments de réflexivité entre les chercheurs et l'<u>inspecteur</u>.</p>
D/R	<p>Peu de professeurs ont participé à <u>l'élaboration</u> des outils. La majorité des enseignants a <u>appliqué</u> les outils proposés par les chercheurs.</p> <p>Parfois, les chercheurs devaient démontrer le fonctionnement des outils dans les classes avant que les professeurs les testent.</p> <p>Echanges réflexifs : moins fréquents ; quand cela s'est produit = duo : 1 chercheur /1 professeur.</p>

Commentaires

- Evolution évidente au niveau de la coopération : plus manifeste dans la recherche GH (et SC), moins présente dans la recherche D/R, AL (1) et T/I (1) où les chercheurs prenaient plus d'initiatives.
- Semble évoluer vers une recherche davantage « clé sur porte ».

Deux explications possibles à cette tendance :

- public (profs et élèves) et surtout besoins très différents entre GH et D/R ;
- forte pression des pouvoirs subsidiaires pour qu'on aille dans ce sens = fournir des outils aidant (in)directement les enseignants à mettre en œuvre (appliquer ?) la réforme des compétences.

C. Coproduction/Codiffusion : *définition*

= Participation active à la production et à la communication des résultats de la recherche, que ce soit par voie orale (conférences, communications, formations) ou par voie écrite (dossier pédagogique, articles...).

« Enfin, on fera en sorte que les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées tout autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche » (Desgagné, 2001, p. 40)

C'. Coproduction/Codiffusion : *dans nos recherches*

	<u>Retombées pour la communauté de pratique</u>	<u>Retombées pour la communauté de recherche</u>
GH	<ul style="list-style-type: none">- 2 séquences didactiques sur les stratégies de compréhension à la lecture- 1 syllabus présentant différents modes de gestion de l'hétérogénéité- 1 article de vulgarisation dans une revue scientifique (<i>Puzzle</i>)- Participation au cours de didactique spéciale de l'AESS + 1 conférence	<ul style="list-style-type: none">- Avancement de la recherche dans le domaine des stratégies de CL et de la gestion de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise en langue étrangère.- Produits concrets : communications, rédaction d'un syllabus, 3 articles.
SC	<ul style="list-style-type: none">- 1 vidéogramme sur les SC- 1 dossier pédagogique avec plan de séquence didactique expérimentale et activités d'apprentissage- Participation à des formations pour l'inspection : témoignages.	<ul style="list-style-type: none">- Avancement de la recherche dans le domaine des SC.- Expérimentation, globalement fructueuse, d'une séquence basée sur le double modèle de l'apprentissage expérientiel et des situations-problèmes.- Produits concrets : 4 rapports de recherche et communications.

	<u>Retombées pour la communauté de pratique</u>	<u>Retombées pour la communauté de recherche</u>
T/I	<ul style="list-style-type: none"> - CD-Rom - Communication à l'intérieur/à l'extérieur de l'école - Réseau de connaissances avec des écoles partenaires d'autres pays 	<ul style="list-style-type: none"> - Avancement de la recherche dans le domaine de l'apprentissage en tandem et de l'interculturel : pistes d'amélioration. - Produits concrets : 4 rapports de recherche ; volet scientifique du CD-Rom ; communications
AL	<p>Aucun produit concret mais...</p> <ul style="list-style-type: none"> - une remise en question fondamentale du succès « naturel » de l'AL → nécessité d'apporter des aménagements, proposés par les chercheurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Audit de l'AL pratiqué dans la CF. - Conception d'outils d'observation, de diagnostic et de remédiation. - Produits concrets : 4 rapports de recherche, communications.

	Retombées pour la communauté de <u>pratique</u>	Retombées pour la communauté de <u>recherche</u>
D/R	<ul style="list-style-type: none"> - Dossier pédagogique complet, avec DVD. - Dossier sur le site Internet de la CF. - Formations (IFC, CAF). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Adaptation</u> des stratégies travaillées dans d'autres recherches <u>à un autre public</u>. - Nouvelles connaissances, entre autres, dans le domaine des stratégies de compréhension à l'audition et de la mémorisation du vocabulaire. - Produit concret : 4 rapports de recherche ; volet théorique du dossier pédagogique, - 1 article (enseignement.be) - 1 compte-rendu dans la revue <i>Profs</i>.

Commentaires

Coproduction/codiffusion : les enseignants de GH ont été le plus impliqués dans la production des activités didactiques réalisées en classe et dans leur diffusion : participation à des formations AESS, une conférence (AGLg) + rédaction d'un article de synthèse (*Puzzle*).

Synthèse critique

On observe une évolution manifeste entre la première et la dernière recherche.

- Evolution quant au *choix* des sujets de recherche (cf. *cosituation*).
- Evolution quand à la *co-construction* des activités d'enseignement-apprentissage (cf. *coopération*).
- Evolution dans l'investissement des enseignants partenaires dans la *production des outils* de la recherche et dans leur *diffusion* (cf. *coproduction* et *codiffusion*).

Vers une typologie de nos recherches

- Formation-*recherche* ciblant *la co-construction de savoirs* (GH).
- Recherche axée sur *l'analyse et l'amélioration d'un dispositif déjà en place* (AL) ou à *développer/systématiser* (T/I).
- Recherche visant à *concevoir et à tester des outils* répondant à des besoins particuliers *identifiés par le système éducatif* (D/R).

Nous sommes passés, semble-t-il, d'un paradigme de recherche de *co-construction* des savoirs, à un paradigme de recherche basé sur *l'aide concrète et immédiate* aux enseignants.



Plusieurs EXPLICATIONS possibles à cette évolution :

- Forte pression des pouvoirs subsidants pour qu'on aille dans ce sens : fournir des outils qui aident les enseignants à mettre en œuvre la réforme des compétences.
- Pression relayée par les enseignants et par les inspecteurs qui acceptent de s'investir dans un programme de recherche quand (si) ils pensent qu'il y aura des retombées concrètes (outils) pour leurs élèves/professeurs.
- Co-directeurs et co-promoteurs de ces recherches, en grande partie, convaincus par ce modèle d'implantation des « innovations » pédagogiques (cf. modèle de Guskey, 1989).



Ce constat pose évidemment un certain nombre de QUESTIONS aux chercheurs :

- *Quid de la possibilité de chercher dans d'autres directions que celles qui sont dans la lignée des prescrits légaux ?*
- *Quid de l'appropriation des outils et démarches de la recherche par les enseignants quand on a relativement peu travaillé la co-élaboration de ceux-ci ?*
- *Inversement, quid de l'effet de recherches-formations basées sur la démarche réflexive (GH) sur l'acte d'enseignement ?*
- ...

III. L'avis des enseignants partenaires sur ces recherches collaboratives

3.1. Type de questionnaires et taux de réponse

A. Questionnaire professeurs

Structure

Questionnaire écrit : une partie ouverte, et une partie fermée.

- Identification du répondant.
- Partie ouverte [QO] (8 questions) = obtenir l'avis le plus spontané possible sur la collaboration engagée.
- Partie plus fermée [QF] (19 questions, échelle de Lickert) = récolter des infos sur la manière dont les professeurs se sont approprié les démarches et outils proposés/construits.

Taux de réponse

- 18 réponses sur 24. Deux enseignants ont participé à deux recherches et ont globalisé leurs réponses → réponses reportées aux deux recherches.

B. Questionnaire chercheurs

Structure

- quasi la même que pour les enseignants.

Taux de réponse

- 11 réponses sur 12.

- Données analysées ici = données *déclaratives* et non d'observation.
- Par ailleurs, données fondées sur des *souvenirs*, parfois lointains.
- Toutes les données n'ont pas pu être traitées, notamment celles des chercheurs.

→ On se concentre ici sur les « tendances lourdes ».

→ Prudence dans l'interprétation.

3.2. Quelques résultats de l'analyse provisoire et partielle des questionnaires

Préalable à l'analyse des questionnaires : le taux d'abandon des enseignants en cours de recherche est quasi nul.

A. Sentiment de satisfaction générale

De votre participation à la recherche, qu'avez-vous retenu de négatif ? (QO1)

- Rien : 11/20
- Facteurs *externes* à la recherche évoqués dans 3 cas
- Facteurs *internes* à la recherche : 6
 - complexité des résultats et analyses (3)
 - temps à investir (2)
 - « aide importante mais pas suffisante apportée par le chercheur » (1)

B. *Sentiment d'avoir REÇU (QO3) de la recherche et d'avoir APPORTE à la recherche (QO6)*

- Ce qu'ils ont l'impression d'avoir REÇU de la recherche = bénéfices liés à des outils (et des démarches) à exploiter en classe.

!!! Dans GH, les démarches de recadrages des pratiques sont aussi mentionnées.

- Ce qu'ils ont l'impression d'avoir APPORTÉ...
 - leur expérience du terrain (8)
 - leurs classes = terrain ou « labo d'expérimentation » (4)
« ... mettre une classe (= laboratoire d'expérience) à la disposition de la recherche et travailler avec les chercheurs en poursuivant un objectif commun » (SC3)
 - leur enthousiasme (4)

C. Sentiment d'avoir ou non été associés aux décisions

- *Avez-vous eu le sentiment... (QO8)*
 - *de participer aux prises de décisions : OUI : 14,*
avec 3 qui nuancent en disant que ce n'était pas le cas au début.
 - *de simplement appliquer des consignes données par les chercheurs : 4*
 - *de mettre votre classe à la disposition des chercheurs pour leurs essais : 5*

Pour la recherche D/R, on observe des différences assez marquées entre l'avis des enseignants à ce sujet, majoritairement convaincus qu'ils ont été associés aux décisions, et celui des chercheurs qui estiment, majoritairement, que cette participation n'était pas vraiment sollicitée.

D. Relation à la théorie/recherche didactique

La participation à la recherche a changé la perception que j'avais de la théorie didactique (QF8)

- Majorité d'avis : « d'accord » (8) et « tout à fait d'accord » (6).
- L'avis majoritaire de ceux qui font des commentaires sur cette question (3) est axé sur la relation théorie-pratique :

« 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)

Deux d'entre eux soulignent que la recherche confirme le bien-fondé de leur pratique, et que ce côté rassurant les a amenés à expérimenter d'autres choses.

« En fait, la recherche m'a rassurée par rapport à mes pratiques pédagogiques et m'a encouragée à oser davantage en expérimenter d'autres » (GH3)

Notons enfin qu'à la question QF9 portant sur la recherche en didactique des langues étrangères, 3 enseignants de D/R soulignent qu'ils ont DECOUVERT une recherche en didactique des langues étrangères :

« *J'ai carrément découvert la recherche !* » (D/R1).

E. Apports de la recherche dans le développement professionnel des enseignants

1. Des outils...

- Le sentiment, positif, qui domine chez la majorité des enseignants, est qu'ils ont reçu de nombreuses propositions d'outils d'enseignement (Q10) (82%) qu'ils déclarent utiliser, pour une bonne part, dans d'autres classes (78%). Pour les outils d'évaluation (Q11), les points de vue sont davantage partagés (60%), surtout pour D/R (44%) et T/I (33%).

Différentes explications possibles :

- représentation assez restrictive du terme « évaluation » = certificatif (D/R).
- évaluation = souvent prise en charge par les chercheurs (D/R et T/I).

2. De la valorisation, de la reconnaissance, de la confiance...

Ce sentiment de *valorisation* ressort clairement des commentaires apportés aux questions ouvertes, et il prend différentes formes...

« La recherche m'a donné beaucoup de confiance, ce qui n'est pas toujours le cas dans le métier » (GH2, QO7)

« La recherche m'a apporté de la reconnaissance, beaucoup d'intérêt des gens de l'unif pour le travail d'un prof (c'est agréable) » (T/I2, QO7)

« Grâce aux échanges avec les chercheuses, on ne se sent pas seul dans le même bateau » (D/R3, QO2)

« J'ai senti un regard constructif et bienveillant des personnes avec qui j'ai collaboré, une valorisation et un cautionnement de mes pratiques, de la confiance qui a entraîné une furieuse envie de continuer ce métier. Rafraîchissant ! » (GH1, QO7)

3. Du recul...

La recherche m'a permis de prendre du recul par rapport à mes pratiques d'enseignement...(QF12)

- Dans la majorité des cas, OUI (+/- 70%), mais à des degrés divers, selon les recherches.
 - GH : 89%
 - D/R : 78%
 - T/I : 67%
 - SC : 58%
 - AL : 50%
- Prise de recul particulièrement sollicitée dans GH, mais quid de l'AL ?

4. Du plaisir...

La recherche a augmenté mon plaisir d'enseigner (QF17)

Dans la majorité des cas : OUI (61%), mais à des degrés divers, selon les recherches :

- T/I : 83%
- GH : 66%
- D/R : 59%
- SC : 50% ; AL : 50%

Le plaisir = une variable dont on parle relativement peu dans la recherche mais qui a sans doute une grande importance, entre autres, dans une perspective d'appropriation des pratiques.

5. Le sentiment d'efficacité...

La recherche a augmenté mon sentiment d'efficacité... (QF16)

- Dans la majorité des cas, OUI (68%), mais à des degrés divers, selon les recherches.
 - T/I : 100%
 - D/R : 70%
 - SC : 66%
 - GH : 55%
 - AL : 50%

Interprétation possible des résultats plus mitigés du sentiment d'efficacité chez les enseignants de AL et de GH:

AL : photographie d'une pratique déjà en place depuis une dizaine d'années, dont l'efficacité « naturelle » a été mise à mal lors de la première année de recherche (cf. groupe-contrôle).

GH : public = jeunes enseignants qui débutent dans la profession + côté « chronophage » de cette recherche-formation.

En outre, les séminaires de « recadrages des pratiques » (assistés par la vidéo) ont peut-être eu, chez certains, un effet négatif sur leur perception d'efficacité.

Perception des progrès des élèves dans l'apprentissage des langues (QF18)

61% : OUI

- GH : 66% ; T/I : 66% ;

- D/R : 63%

- SC : 58%

- AL : 50%

Perception de l'accroissement de la motivation des élèves pour l'apprentissage des langues (QF19)

70% : OUI

- T/I : 100%

- AL et SC : 67%

- DR : 63%

- GH : 55% (pré- et post-tests dans la séquence exp. ?)

IV. Synthèse, questionnement et perspectives d'avenir

4.1. Synthèse des conditions de fonctionnement qui ont pu contribuer à l'appropriation des outils et démarches

Créer un climat de confiance entre enseignants partenaires et chercheurs et proposer un « contrat » où chaque partie y trouve son intérêt (cf. « retombées »)

Proposer des outils et démarches qui répondent à des besoins, qui sont novateurs, mais sans être trop éloignés des pratiques en place (= « défi accessible »)

De cette confrontation entre pratiques habituelles et pratiques nouvelles *peut* naître une PRISE de RECUL (PR) par rapport à ses pratiques habituelles qui *peut* conduire à une PRISE de CONSCIENCE (PC) de la nécessité de les modifier.

PR et PC peuvent être maximisées de différentes manières :

Observation de la mise en pratique d'une activité d'apprentissage dans ses propres classes
(cf. chercheurs dans D/R)

Réunions plénières d'échanges des pratiques et présentation des résultats de la recherche (SC ; T/I)

Séminaires de « pratiques réflexives » et de régulation des pratiques par les pairs et/ou par les chercheurs (GH)

```
graph TD; A[Mise en pratique mieux maîtrisée, plus « consciente » des « innovations » pédagogiques...] --> B[Résultats tangibles (ou perçus comme tels) dans les classes (cf. Guskey)]; B --> C[Accroissement du plaisir d'enseigner]; B --> D[Accroissement de la réflexivité]; B --> E[Accroissement du sentiment d'efficacité]; C --> F[Appropriation des outils et démarches de la recherche]; D --> F; E --> F;
```

Mise en pratique mieux maîtrisée, plus « consciente »
des « innovations » pédagogiques...

Résultats tangibles (ou perçus comme tels) dans les classes (cf. Guskey)

Accroissement du
plaisir d'enseigner

Accroissement de la
réflexivité

Accroissement du
sentiment d'efficacité

Appropriation des outils et démarches de la recherche

4.2. Questionnement

1. *Le succès des dispositifs de recherches que nous avons mis en place ne dépend-il pas (trop) du succès rencontré dans la mise en place des innovations pédagogiques dans les classes (cf. satisfaction et résultats des élèves) ?*
2. *Quid de l'effet à moyen/long terme de ces « innovations » pédagogiques chez les enseignants, une fois la recherche terminée ?*
3. *Quid de l'effet à moyen/long terme de ces « innovations » pédagogiques chez les élèves, une fois la recherche terminée ?*

4. *La posture réflexive que nous avons essayé de développer dans certaines recherches n'est-elle pas directement liée à la personnalité des enseignants ?*
5. *Faut-il mesurer les progrès réalisés par les enseignants dans le développement de cette démarche réflexive ? Si oui, comment ?*
6. *La réflexion sur l'action se transforme-t-elle (toujours) en réflexion dans l'action ? Si oui, comment ?*
7. *Un travail systématique de réflexion sur l'action n'a-t-il que des effets positifs sur l'enseignement ?*

...

4.3. Perspectives d'avenir

A. *En ce qui concerne la présente recherche... sur nos recherches*

- Finaliser l'exploitation des données enseignants, notamment les questions fermées.
- Exploiter davantage les données chercheurs car ils étaient, par ailleurs, enseignants à ½ temps, et déclarent, majoritairement, tout le bénéfice qu'ils ont retiré de la participation aux recherches pour leurs propres classes. Pour eux, c'était, en quelque sorte, aussi une recherche-*formation*. Mais, il faudrait sans doute un instrument de collecte des données plus fin qu'un questionnaire (cf. entretiens semi-structurés ?)
- Réaliser le même type d'enquête auprès des co-promoteurs des recherches... car, là aussi, il y a eu des « interinfluences », souvent très riches.

B. En ce qui concerne nos futurs objets de recherches

- Est-il encore possible de mener une recherche collaborative financée qui soit « indépendante » ?

(Idem pour la formation continue !)

→ Parallèlement aux recherches financées, en mener d'autres.

- Chantier de recherche amorcé à travers les TFE en didactique (2007-2013) et 1 doctorat (K. Noiroux, boursier NON-Fria) qui porte sur les feedbacks et l'annotation des expressions écrites.
- Recherche, individuelle, menée sur le lien entre la pédagogie des compétences et les risques d'inéquité (Simons, 2012, 2013).

C. En ce qui concerne la méthodologie de nos futures recherches

- Développer à nouveau des formations-recherches (cf. GH). Peut-être intégrer cette approche dans la réforme de la formation des maîtres (Master II, projet Cifen).
- Davantage investir les enseignants dans la phase de codiffusion des résultats de recherches (articles, communications/formations) car on peut espérer un effet positif sur l'appropriation de la démarche réflexive par les enseignants (prise de recul au terme de la recherche par « la mise en mots » : oralement et/ou par écrit).

Merci pour votre attention !

Annexe

Barbier et al 1994
définition du développement professionnel :

« L'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles »
(Barbier, 1994, p. 7).

→ Le milieu du travail peut apparaître comme propice à un tel développement

A model of the process of teacher change
(Guskey, T.R., 1989)

