**DE LA RECHERCHE APPLIQUÉE À LA RECHERCHE-ACTION** -

**RÉFLEXIONS SUR UN PASSAGE PLUS CONTEXTUALISÉ ET ACTIONNEL** -

**LE CAS DU CECRL**

PHAM Anh Tu

ESLE - Université de Hué (Vietnam)

*Résumé : L’application du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sollicite des études minutieuses réalisées sur place, lorsque les conditions du terrain se diffèrent nettement au contexte européen. D’une recherche appliquée à une recherche-action, nous donnons des réflexions sur ce passage, en lui donnant un profil sommaire des publics qui sont concernés.*

Loin de solliciter une recherche fondamentale, qui pose en priorité une problématique globale, et dont les retombées seront indirectes sur les prises de décision plus tard, les chercheurs de la région s’orientent plutôt vers une recherche appliquée, qui a pour objet la formulation et la solution face à un problème ou à un besoin concret. Cette recherche pourrait se définir comme la structuration d’une investigation en réponse à un besoin, ici réel, qui se fait sentir dans une institution concrète à un moment donné, et qui, dans le contexte d’enseignement/apprentissage des langues, est utilisée afin de concevoir des séquences visant l’amélioration de ce travail éducatif autour des phases multiples.

On peut rapprocher celle-ci, au fil du temps, à la recherche-action, malgré les dissemblances entre ces deux éléments scientifiques et méthodologiques. Ce dernier type de recherche a, selon J.-J. RICHER (2011 : 47), *«pour postulat que de l’action peut naître des connaissances, et, à l’inverse de la recherche appliquée, que l’action se contruit à travers un questionnement des apports de la recherche. »*

**La recherche appliquée - Mais quoi appliquer ?**

Une recherche appliquée présente dès l’élaboration de la problématique une dimension d’abord applicative. Elle consiste à tenir pour acquis les résultats de la recherche fondamentale, à les concrétiser et à les mettre en œuvre. M. ANGERS (2000 : 9) la définit comme *« visant à apporter des éclaircissements sur un problème donné dans une intention d’application pratique »*. Ces orientations peuvent permettre par exemple aux pédagogues de la région de rédiger, à partir du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et de ses six niveaux des compétences, un référentiel pour un manuel de langue et ses supports pédagogiques qui correspondent aux multiples objectifs du Cadre tout en répondant aux attentes des apprenants, contextualisées dans les conditions du terrain. On peut chercher, toujours dans cette vision initiale européenne, à établir un programme de recyclage aux enseignants de langues, aux exigences du projet national de langues étrangères 2020, promulgué par le ministère vietnamien de l'Education et de la Formation. Cela dit, une tentative d’application n’est toujours pas définitive car le va-et-vient de deux recherches (fondamentale et appliquée) s’avère nécessaire et leur compensation semble inévitable. Comment pouvoir fixer un programme d’enseignement, alors que les critères de transparence et de cohérence dans le CECRL ne sont pas encadrées dans une étude de cas précis, vu une Europe qui se distingue politiquement et linguistiquement ? Le transfert de réflexions d’une situation généralisée, parfois labyrintique qu’est l’Europe à celle d’un pays du Sud-Est d’Asie requiert ainsi des applications inlassablement modifiées*. « Il ne s’agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu’ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n’apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n’est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu’ils devraient utiliser »*, a souligné le CECRL (2001 : 4).

Ainsi les réponses que nous, praticiens du terrain, donnons et allons donner sont-elles une application qui, en elle-même, se transforme et, si nécessaire, se déforme. Celle-ci peut s’effectuer, nous semble-t-il, autour des points essentiels suivants :

- Le *Cadre européeen commun de référence* serait-il « commun » aux contextes sud-est asiatiques, où dominent l’anglais, langue mondialement pratiquée, et les langues de la région, dont le chinois qui y occupe une place importante ?

- Les six niveaux de compétences conviendraient-elles, d’une manière réelle et réaliste, aux besoins langagiers des apprenants ? Par exemple le classement des niveaux C1, C2 (utilisateurs expérimentés) s’adapterait-il à a vraie attente de ceux qui [s’obligent de] s’y inscrire ?

- Les quatre compétences linguistiques (CO - EO - CE - EE) devraient-elles être travaillées et évaluées d’une manière égale, alors que le rapport entre l’oral et l’écrit se trouve bien souvent dans les contextes de la région où l’écrit semble privilégié ?

- Enfin, le plurilinguisme, promu par le CECRL, ayant pris de l’importance dans l’enseignement des langues européennes, s’affronte-t-il au multilinguisme du Sud-Est d’Asie, dans lequel la coexistence de plusieurs langues est bien évidente ?

La constatation nous reste encore vague, mais semblera bientôt conscrétisée, quand une application dépend d’une grande part des conditions pratiques du terrain, celles qui sont parfois mal disposées à l’égard de l’extérieur. Le fait de diffuser une langue étrangère n’est donc pas en sens unique, mais accepte en logique un retour, non pour une compensation, mais pour une vraie coopération. *« Une politique linguistique suppose*, pour L. PORCHER (1996), *le partenariat et la négociation, elle est nécessairement guidée par le respect d’une réciprocité. Si je veux diffuser ma langue et ma culture dans un pays, il est impératif que, parmi les conditions de mon action, la réciprocité soit inscrite au premier rang, c’est-à-dire que j’accepte la diffusion chez moi de la langue et la culture du partenaire.”*

Les réponses aux quatre questions suscitées, différentes elles sont, doivent converger vers ce point de vue dominant dans la politique linguistique de la région : une application s’oblige avant tout de répondre aux propres besoins du terrain et, pour la pertinence de cette réponse, elle sera liée à des modifications qui ne cessent de se produire.

**Des modifications suivies d’une recherche-action, pour la bonne suite**

 La chose la plus marquante de la recherche-action réside dans sa flexibilité. Ses variantes peuvent exister dans des situations particulières. La raison n’étant pas que géographique, nous en avons parlé, elle se lie plutôt à l’identification de la problématique du terrain et à la mise en œuvre d’une transformation nécessaire. Ce qui compte, ce n’est pas une meilleure compréhension du problème, travail effectué pour une grande part au cours de la recherche appliquée, mais la solution, optimale nous le souhaitons, du problème.

M. CATROUX (2014) a proposé les différentes phases d’une démarche de recherche-action suivant lesquelles nous allons en faire une tentative en nous appuyant sur ce qui est de notre terrain.

 - *Identification du problème :* Cette réflexion peut être initiée par l’observation et les pratiques pédagogiques du chercheur, ce qui le conduit à identifier le problème, qui est en relation directe avec le changement désiré. Il est à signaler qu’un tel problème se trouve dans sa faisabilité et celle de ses alentours. Par cette phase, on peut retrouver l’ensemble des observations retenues lors de la recherche appliquée et les questions qui y ont été posées, concernant le CECRL, seront à nouveau observées. Certes, cette nouvelle façon n’est qu’enrichissant : elle consolide ce qui a été fait et débute nécessairement les phases qui la suivent.

 - *Établissement d’un plan d’action :* Ce plan se conforme à la méthode existante de recherche et nécessite l’utilisation d’outils rigoureux pour la collecte des données. On peut envisager les études de cas concernant l’application du *Cadre* : Quelle disproportion qui existe lors de son application ? Les décisions ministérielles sont-elles en conformité avec les attentes des apprenants ? Est-il nécessaire de l’appliquer selon les mesures disparates à l'échelle du pays et des régions ?

 La phase d’établir ce plan d’action peut, comme tout autre recherche, se dérouler suivant les méthodes qualitatives souvent choisies par les chercheurs : entretiens approfondis, observation des participants, questionnaires, comptes-rendus d’événements,... De multiples façons, sur place ou en ligne, pourront rassembler l’ensemble des opinions de la part des décideurs et des praticiens sur la mise en œuvre du projet. Certes, les dissemblances sont évidentes et contribuent à la crucialité du problème.

 - *Mise en place de l’action :* L’essentiel de cette phase réside dans le fait d’examiner en détail les données au fur et à mesure de leur collecte. L’analyse et les réflexions pourront s’organiser, selon nous, autour des éléments suivants :

 \* Alors que le *Cadre* est un outil descriptif et une base commune aux pays européens pour l’enseignement/apprentissage des langues, son application dans un milieu hors-européen sollicite des modifications nécessaires. S’agissant du programme et du manuel de langue, que modifier d’une manière pratique et précise ?

 \* Le *Cadre* privilégie une approche actionnelle dans l’enseignement des langues qui a pour finalité de permettre à l’apprenant de s’adapter en situation de vie et de travail avec d’Autres. Les conditions du terrain, ici l’Asie du Sud-Est, seraient-elles suffisantes et surtout favorables à une telle permission ?

 \* Dans le contexte européen, les six niveaux (de A1 à C2), qui couvriraient l’espace d’apprentissage pertinent pour les apprenants, seront-ils toujours les mêmes, en en sortant ? Autrement dit, un niveau de compétence avancé convenable pour effectuer des tâches ou des études plus complètes, inclu de compétence interculturelle élevée (C1, C2) sera-t-il à la portée du public apprenants étrangers que sont nos étudiants ?

 \* L’évaluation en langue permet de situer l’apprenant par rapport à des connaissances et des compétences attendues. Or celles-ci connaissent un subtil décalage dans le contexte asiatique. Une évaluation contextualisée nécessite ainsi la reformulation des critères ainsi que la spécification du contenu des tests et examens. Quelles décisions faudrait-il prendre, de la part des décideurs ?

**Pour conclure**

Le passage à une recherche-action requiert une étude plus ancrée au contexte et l’important réside dans ce qui est du terrain et pour les vrais besoins du terrain. Une application sera confuse, voire erronnée, si ses conditions ne sont pas prises en compte et qu’il existe, selon D. COSTE (2014), *« un sentiment d’imposition du CECR dans les pays et régions où l’administration scolaire fixe des objectifs en termes de niveaux s’y référant, alors que les enseignants n’ont pas eu les moyens de resituer leurs pratiques selon ces finalités et que les programmes n’ont pas été préalablement revus »*. Reste à savoir quels sont ces moyens et programmes, élément qui peut débuter une reformulation de la problématique d’une recherche contextualisée. Nous avons ainsi la conviction qu’une équivalence n’est valable que si on la met au sein des besoins des praticiens et des apprenants, qui s’analysent à travers leur situation d’enseignement/apprentissage et que, a contrario, une application copiée sans tenir compte de leurs caractéristiques et des moyens disponibles risque de ne pas aboutir au résultat escompté. C’est sur ce point qu’est née l’idée préliminaire d’une recherche-action de notre milieu, dans lequel vont s’engager les chercheurs, avec comme outils leur personnalité et scientificité.

*Hué, août 2015*

**Bibliographie**

ANGERS M.,2000,  *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences Humaines*: CEC, Québec.

CATROUX M., 2014, “Introduction à la recherche-action : modalités d’une démarche théorique centrée sur la pratique » in http://apliut.revues.org/4276

CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

COSTE D., 2014, « De la conception aux usages : CECE et couteau suisse » in CAHIER DU GEPE (Groupe d’Études sur le Plurilinguisme Européen) - N0 6/2014 : Politiques linguistiques en Europe. Republication sur http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2608

PORCHER L., 1996, « Politiques linguistiques : orientations » in LES CAHIERS DE L’ASDIFLE n° 7 « Les politiques linguistiques », pp. 10-27.

RICHER J.-J., 2011, « Recherche-action et didactique du FLE » in SYNERGIES CHINE, pp. 47-58.