

**LA « RECHERCHE INTERVENTIONNELLE »
AU SERVICE DE LA GÉNÉRALISATION ET PÉRENNISATION
DES RÉFORMES INSTITUTIONNELLES :
le cas de la réforme en cours de l'enseignement des langues en Algérie**

Christian PUREN
Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne

Table des matières

Résumé.....	2
Introduction.....	2
1. Modélisation des types de recherche universitaire en didactique des langues-cultures	3
1.1. Les orientations « compréhension » et « intervention »	3
1.2. Les orientations « objet » et « sujet »	4
2. Recherche-action et recherche-universitaire.....	5
2.1 Le concept de « recherche-action » dans les sciences sociales	5
2.2. La recherche universitaire en didactique des langues-cultures	6
2.2.1. La recherche universitaire professionnelle	6
2.2.2. La recherche universitaire formatrice.....	7
3. La recherche interventionnelle.....	9
3.1. La recherche interventionnelle.....	9
3.2. « Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle ».....	12
3.3. Trois exemples de recherches interventionnelles sur la mise en œuvre de la réforme en cours en Algérie	14
En guise de conclusion	16
Bibliographie.....	17

Sigles régulièrement utilisés

- DCL : Didactique des Langues-Cultures
- RGAÉ-CCÉ : Référentiels Généraux d'Apprentissage et d'Évaluation des Compétences en Compréhension de l'Écrit (MEN Algérien, 2019)
- RISP : Recherche interventionnelle en sante publique

RÉSUMÉ

Une réflexion à partir des différents types de recherche disponibles en didactique des langues-cultures à l'université et dans d'autres disciplines ayant des points communs avec cette didactique – les sciences sociales, les sciences de gestion et les sciences de l'éducation – amène à privilégier, comme type de recherche le plus adéquat pour impulser la généralisation et la pérennisation de la réforme éducative en cours en Algérie, la « recherche interventionnelle » telle qu'elle a été conçue à l'origine dans le domaine de la santé publique. Il s'agit d'une recherche non pas *par* l'intervention, comme c'est le cas de la recherche-action, mais *sur* les différents modes d'intervention possibles, à deux niveaux différents et interreliés : l'intervention des décideurs, chercheurs et formateurs auprès des enseignants, et l'intervention des enseignants auprès des élèves. Un exemple est présenté de recherche universitaire « classique » réalisée en France à grande échelle sur l'enseignement-apprentissage de la lecture, qui a débouché chez le chercheur sur l'idée d'envisager de passer à la recherche interventionnelle, et trois exemples sont proposés de recherches interventionnelles qui pourraient être réalisées en Algérie en appui de la réforme en cours.

Bien que cet article porte sur la réforme en cours en Algérie, les idées qui y sont présentées ont un intérêt dans tous les cas, très fréquents, où il s'agit de mettre en œuvre une réforme dont les grandes lignes ont été prédéfinies institutionnellement, mais qui, pourtant, ne pourra se généraliser et se pérenniser que si les enseignants se l'approprient, ce qui implique qu'ils aient la marge de manœuvre suffisante, sur le terrain, pour l'adapter à tous les paramètres de leur environnement d'enseignement-apprentissage. C'est cette contradiction – ou du moins cette tension – que le modèle de la recherche interventionnelle permet de gérer.

INTRODUCTION

Cette intervention vise à apporter une contribution à la réflexion collective à laquelle invite le colloque intitulé « Recherche-action et intervention didactique : concepts, méthodologies et terrains », organisé à l'Institut National de la Recherche en Éducation (INRE) les 28-29 novembre 2018 à Alger. J'interroge ici la pertinence de ce type de recherche :

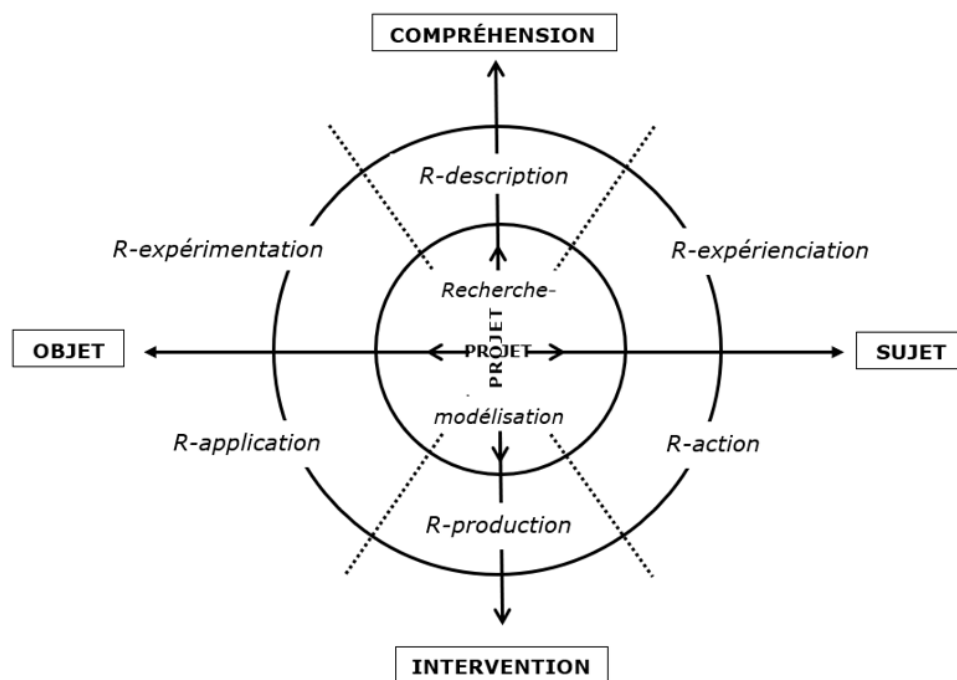
- non pas par rapport à l'amont, comme l'ont fait utilement plusieurs autres interventions, où ont été présentées les recherches réalisées ces trois dernières années dans le cadre de la réforme de l'enseignement scolaire algérien, recherches qui ont abouti à l'élaboration des « Référentiels généraux d'apprentissage et d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit » (désormais « RGAÉ-CCÉ ») ;
- mais, comme l'ont fait d'autres interventions, par rapport à l'aval, c'est-à-dire avec comme visée la mise en œuvre de cette réforme sur le terrain, en particulier la formation des enseignants à sa mise en œuvre.

À cet effet, j'ai élargi mes réflexions à la recherche dans trois disciplines – les sciences de gestion (des entreprises), les sciences sociales et les sciences de l'éducation –, qui sont celles avec lesquelles ma discipline, la didactique des langues-cultures, a sans doute le plus d'affinités en termes d'épistémologie et/ou d'enjeux sociaux. Mais mon objectif ici est bien de déterminer une forme adéquate de recherche dans ma spécialité, la didactique des langues-cultures : c'est dans cette discipline que je suis intervenu régulièrement depuis septembre 2015, en tant qu'expert étranger, dans le cadre des recherches et productions de ces dernières années concernant la réforme en cours en Algérie.

Dans une première partie, je présenterai rapidement un modèle général des types de recherches. J'analyserai ensuite la recherche-action en sciences sociales et la recherche universitaire « classique » au moyen de ce modèle pour en dégager les spécificités respectives. Je présenterai enfin un type de recherche nouveau, la « recherche interventionnelle », qui me paraît plus adéquat que celui de recherche-action lorsque les recherches ont pour objectif d'impulser la mise en pratique sur le terrain d'une réforme préalablement décidée au niveau institutionnel, comme c'est le cas de la réforme en cours dans l'enseignement secondaire algérien.

1. MODÉLISATION DES TYPES DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Dans le chapitre de mon cours en ligne sur la méthodologie de la recherche dans ma discipline, la didactique des langues-cultures (désormais « DLC »), je propose la modélisation suivante des types de recherche :



R- = Recherche

PUREN DLC-MR5, p. 3

Ce modèle est tiré de mon expérience de recherche et de formation à la recherche dans ma discipline (recherches personnelles, cours de formation à la recherche, directions de recherches). Il croise, comme on le voit, deux continuums entre deux couples d'orientations fondamentales opposées : les orientations compréhension-intervention, et les orientations objet-sujet.

1.1. Les orientations « compréhension » et « intervention »

La DLC est une discipline d'intervention parce que son objectif premier est l'amélioration du processus conjoint d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture, soit en décrivant ce processus de manière compréhensive, soit en proposant des moyens d'intervention (démarches, outils et autres composantes de dispositifs d'enseignement-apprentissage), soit encore, bien sûr, en combinant les deux visées. Comme le prévoit l'épistémologie complexe, ces deux orientations sont à la fois opposées et complémentaires :

- Même si certaines recherches peuvent se limiter à la compréhension¹, il ne s'agit pas de comprendre pour comprendre, *i.e.* pour le seul plaisir de la connaissance (ce qui est par ailleurs fort respectable) : l'activité de compréhension est toujours tournée en DLC vers l'horizon de l'intervention, vers la perspective d'une amélioration possible du processus d'enseignement-apprentissage.
- La relation entre intervention et compréhension est encore plus évidente : même si certaines recherches visent à la production de moyens permettant de mieux enseigner-apprendre (« recherche-production »), elles doivent se fonder sur la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage, sur la compréhension des effets produits par les moyens existants que l'on veut améliorer ou sur l'absence des moyens que l'on se propose précisément de créer, et, lorsqu'il y a mise en œuvre sur le terrain des nouveaux

¹ La compréhension dans la réflexion en DLC sur son objet, à savoir le processus conjoint d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture, est le résultat de trois activités en relation récursive qui sont la description, l'analyse et l'interprétation. Pour des exemples concrets, voir PUREN DLC-DR1, pp. 2-3.

moyens proposés (« recherche-application »), sur la compréhension des effets ainsi produits et des résultats ainsi obtenus.

En d'autres termes, tout *projet* de recherche peut se positionner plus du côté de la compréhension, ou plus du côté de l'intervention, mais les deux orientations sont toujours présentes à des degrés divers : c'est ce que veulent symboliser les flèches qui partent verticalement du projet vers ces deux orientations opposées.

1.2. Les orientations « objet » et « sujet »

Pour présenter brièvement les concepts d'orientation objet et sujet, je reprendrai les deux objets du processus d'apprentissage de la DLC – la langue et la culture –, où l'on peut constater, depuis un demi-siècle, un déplacement historique constant de la première orientation vers la seconde².

– En ce qui concerne la description linguistique, on est passé de la linguistique structurale (qui décrit la langue tel que la concevait Saussure, comme un système dont était exclu le sujet parlant) à l'interlangue (qui est la langue telle que le sujet apprenant l'a construite mentalement pour lui-même à un moment déterminé de son apprentissage), en passant par la linguistique de l'énonciation (où l'on s'intéresse aux marques que le locuteur parlant impose à la langue).

– En ce qui concerne la description de la culture, on est passé de l'« enseignement de la civilisation » à une « éducation interculturelle », c'est-à-dire, pour l'apprenant, d'un apprentissage de ce qui lui était présenté comme des réalités culturelles objectives, à un travail sur ses propres représentations mentales de la culture étrangère³.

Les recherches universitaires initiales – celles des « étudiants-chercheurs » préparant leur mémoire de master ou leur thèse – peuvent avoir une forte orientation objet, lorsque leur auteur, par exemple,

se propose de tester les mises en œuvre d'une approche, démarche, technique, procédé ou méthode (c'est alors une « recherche-application »), ou de valider des hypothèses concernant des invariants ou des relations causales au sein du processus d'enseignement-apprentissage (c'est alors une « recherche-expérimentation »), (PUREN DLC-MR5, p. 5)

ou à l'inverse une orientation sujet très marquée, lorsque l'objectif principal de leur auteur est de

prendre conscience de ses propres opinions, représentations, attitudes, comportements et conceptions en tant qu'enseignant et/ou chercheur : c'est alors une « recherche-expérimentation » (ibid.).

Ce dernier type de recherche est parfaitement légitime, et il est en outre particulièrement adapté lorsque, comme c'est souvent le cas dans les recherches initiales en DLC, le chercheur utilise ses propres classes comme terrain de recherche et ses propres pratiques comme principale source de ses données de recherche.

Mais les recherches des étudiants-chercheurs ont toujours, par nature, une forte orientation sujet, puisqu'il s'agit dans leur cas de « formation à la recherche par la recherche » : l'efficacité du parcours de recherche en termes de formation personnelle est d'ailleurs le premier critère d'évaluation institutionnelle des mémoires et des thèses en DLC, avant même celui des résultats obtenus.

Du point de vue épistémologique, qui vaut aussi pour les recherches des professionnels de la recherche que sont les enseignants-chercheurs universitaires, le *projet* intervient comme médiateur entre l'objet et le sujet. Dans tout projet, il s'agit en effet d'un sujet qui se donne à lui-même un objet que dans une certaine mesure il construit, mais dont par ailleurs il se heurte aux résistances et aux exigences : la prise en compte de cet antagonisme se fait par ce que

² Pour plus de développements, voir mon article intitulé « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures » (1998f).

³ Peu après la publication de mon article de 1998 s'est produit un déplacement supplémentaire de la problématique culturelle vers le sujet (apprenant), avec la « coculture » de la perspective actionnelle, qui est l'ensemble des conceptions de l'action que les acteurs sociaux doivent au moins en partie se créer eux-mêmes entre eux pour agir ensemble de manière efficace (voir PUREN 2012j).

Jean-Louis LE MOIGNE (2005) appelle la « projectivité », qu'il considère comme devant s'intercaler dans toute recherche, pour éviter leur confrontation stérile, entre l'objectivité et la subjectivité.

2. RECHERCHE-ACTION ET RECHERCHE-UNIVERSITAIRE

Les conceptions de ce qui est appelé la « recherche-action » sont extrêmement diverses. Pour les besoins de ma présente réflexion, qui est de déterminer le type de recherche le plus adéquat pour impulser la réforme scolaire en cours en Algérie, je comparerai dans le présent chapitre deux types très différents de recherche : la « recherche-action » telle qu'elle est apparue initialement en France, dans les sciences sociales, et la recherche universitaire que l'on peut qualifier de « classique » ou « académique », telle qu'elle se fait généralement en France à l'université, du moins dans ma discipline.

2.1 Le concept de « recherche-action » dans les sciences sociales

Le concept de « recherche-action » a été revendiqué initialement en France dans les années 1970 par des chercheurs en sciences sociales très impliqués dans un projet politique de contestation de la sociologie existante et de démocratisation des relations sociales. Il a été par la suite repris dans de nombreuses autres sciences humaines, où il a fonctionné sémantiquement comme un « attracteur universel », se chargeant de toutes les caractéristiques positives que leurs spécialistes voulaient introduire dans leurs projets de recherche pour s'opposer aux recherches universitaires, qu'ils considéraient comme trop académiques et coupées des acteurs et des enjeux sociaux. On peut s'en faire rapidement une bonne idée en lisant la compilation de citations avec laquelle Georges ADAMCZEWSKI veut rendre compte en 1988 du « foisonnement des pratiques et des réflexions qui se réfèrent aujourd'hui au concept de recherche-action [dans les sciences sociales] ».

Je reproduis ci-dessous deux de ces citations, parce qu'elles illustrent bien la relation complexe, en l'occurrence récursive, que le projet impose entre les orientations compréhension-intervention et les orientations objet-sujet dans ce type de recherche :

– On peut dire que la R.-A. n'est ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection des deux, ni l'entre-deux, mais la boucle récursive entre recherche et action : se situer dans la complexité, c'est d'abord se situer dans cette boucle et non dans l'un ou l'autre des termes qu'elle boucle. (Michel BATAILLE, 1983)

– Recherche-action : modalité de recherche qui rend l'acteur chercheur et qui fait du chercheur un acteur, qui oriente la recherche vers l'action et qui ramène l'action vers des considérations de recherche, tout en refusant le postulat d'objectivité du positivisme. (Benoît GAUTHIER, 1984)

Sur le site du LISRA (Laboratoire d'Innovation Sociale par la Recherche-Action) entièrement consacré à la recherche-action dans les sciences sociales⁴, on peut constater en outre que même dans ce seul domaine, les variantes apparues dans ce type de recherche sont extrêmement nombreuses et diverses. J'en retiendrai malgré tout ici la description suivante empruntée à Christian VERRIER (1999), parce qu'elle me semble à la fois suffisamment large pour englober toutes les variantes existantes, et malgré tout suffisamment précise quant aux valeurs, finalités et principes communs à toutes ces variantes :

Démarche de recherche qui s'est développée sur la base d'une contestation des formes « traditionnelles » de recherche, d'une critique de l'utilisation des sciences sociales comme instruments de domination, d'une volonté d'intégrer les résultats de la recherche dans l'action sociale. La recherche-action se propose d'établir un nouveau rapport entre théorie et pratique (ne pas confondre avec la recherche appliquée). La recherche-action renvoie à un processus de connaissance orienté vers l'émancipation des chercheurs et des sujets (sont désignés par sujets les personnes ou groupes sur lesquels porte la recherche⁵). Elle implique que soit défini un but commun aux chercheurs et aux sujets.

⁴ Le LISRA anime un « réseau recherche-action » sur une plate-forme dédiée, www.recherche-action.fr.

⁵ Dans ma typologie, conforme à l'usage philosophique, ceux sur lesquels portent la recherche sont des *objets* (passifs), le *sujet* étant le chercheur (actif). L'une des finalités de la recherche-action est précisément de faire des enseignants participants non plus des objets de recherche, mais des sujets à part entière de

[...]. La recherche-action permet de limiter l'asymétrie entre les chercheurs et les sujets de la recherche ; elle peut même garantir aux sujets de la recherche un véritable contrôle de la problématisation, du processus de recherche et de la gestion des résultats.

Dans le schéma des différents types de méthode (cf. *supra* chap. 1), la recherche-action ainsi conçue se positionne de manière radicale du côté du sujet et de l'intervention : la finalité est l'*émancipation* des enseignants de telle sorte qu'ils ne soient plus des objets de la recherche universitaire mais des sujets chercheurs de plein droit ; l'objectif est la *production de nouveaux rapports sociaux* non seulement dans la recherche – entre chercheurs universitaires et enseignants –, mais aussi et surtout dans l'enseignement : entre enseignants et élèves, entre enseignants et décideurs, inspecteurs, formateurs, chefs d'établissement, entre enseignants eux-mêmes au sein d'équipes locales de recherche. C'est pour exprimer cette finalité et cet objectif que l'on qualifie parfois la recherche-action de recherche « transformatrice ».

Cette recherche-action en sciences sociales, radicale dans sa forme comme dans son projet, est utile pour caractériser comparativement les recherches qui ont eu lieu depuis quelques années et celles qui devront s'effectuer par la suite dans le cadre de la réforme de l'enseignement scolaire en Algérie : il ne me semble pas possible, en tout cas, de rattacher les premières à la recherche-action ainsi conçue. Cette recherche-action en sciences sociales est aussi très différente de la recherche universitaire académique, qu'elle soit « professionnelle » – celle des enseignants-chercheurs statutaires –, ou « formatrice » – celle des étudiants-chercheurs en mémoire de master ou en thèse.

2.2. La recherche universitaire en didactique des langues-cultures

Il faut distinguer entre les recherches menées par des étudiants travaillant sur leur mémoire de master ou sur leur thèse, que j'appellerai « formatrices » parce qu'il s'agit de formation à la recherche par la recherche (il s'agit donc d'« étudiants-chercheurs »), et les recherches universitaires que j'appellerai « professionnelles » parce qu'elles sont menées par des enseignants universitaires bénéficiant du statut de « chercheurs » (ce sont donc des « enseignants chercheurs », ce qui est d'ailleurs leur appellation officielle).

2.2.1. La recherche universitaire professionnelle

Les recherches universitaires professionnelles sont extrêmement diverses en DLC, mais on peut néanmoins considérer que le modèle académique dominant les oriente vers les projets de type « scientifique » ; c'est-à-dire que, sur l'axe horizontal du schéma du chapitre 1, elles sont fortement orientées « objet ». Sur l'axe vertical, elles sont orientées soit compréhension – ce sont alors des « recherches-expérimentations » – soit intervention – ce sont alors des « recherches-applications », certains projets pouvant combiner ou articuler ces deux types de recherche.

Le tableau suivant synthétise les principales caractéristiques opposées de la recherche universitaire professionnelle et la recherche-action telle que décrite au chapitre précédent :

la recherche. C. Verrier utilise ici « sujet » dans le sens qu'a le terme par exemple dans l'expression « chercher un sujet de thèse original ».

Type Priorité	Recherche-action	Recherche universitaire professionnelle
Acteurs	<i>Enseignants scolaires</i>	<i>Enseignants-chercheurs universitaires</i>
Posture	<i>Engagement</i>	<i>Distanciation</i>
Objectif	<i>Transformation</i>	<i>Connaissance</i>
Activité	<i>Action collective</i>	<i>Analyse</i>
Orientations	<i>Sujet</i>	<i>Objet</i>
	<i>Processus : formation des acteurs</i>	<i>Produit : travaux écrits, présentations orales (colloques, séminaires,...)</i>
Évaluation	<i>Autoévaluation par les acteurs eux-mêmes</i>	<i>Hétéroévaluation par les pairs : membres de comités scientifiques (conférences, ateliers), comités de lecture (articles, ouvrages) ...</i>

2.2.2. La recherche universitaire formatrice

2.2.2.1. La recherche universitaire formatrice en tant que recherche-expérienciation

Les recherches universitaires formatrices présentent la même diversité que celles des enseignants-chercheurs, dont elles reprennent d'ailleurs les différents types. Mais elles intègrent toujours, dans une certaine mesure, une dimension d'expérienciation.

J'entends « expérienciation », dans ce contexte, dans le sens de confrontation personnelle de l'étudiant-chercheur avec les problématiques fondamentales de toute recherche et avec les contraintes et les difficultés de tout processus de recherche, confrontation qui va faire de l'ensemble de sa recherche, une fois terminée, une *expérience* personnelle d'autoformation : la recherche *initiale* des étudiants chercheurs est toujours en même temps une recherche *initiatique*. Le fait qu'elle soit considérée officiellement comme une « formation à la recherche par la recherche », selon la formule consacrée, en fait toujours en partie, institutionnellement, une recherche-expérienciation. La capacité dont a fait preuve l'étudiant-chercheur à réfléchir sur son expérience de chercheur pour en tirer le maximum de profit pour sa propre formation de chercheur est pour cette raison l'un des principaux critères d'évaluation d'un mémoire ou d'une thèse, et c'est le premier critère d'évaluation de sa soutenance orale. D'où l'appellation, que je propose ici, de « recherche universitaire *formatrice* ».

2.2.2.2. Recherche-action, recherche universitaire professionnelle et recherche formatrice

Une comparaison systématique entre la recherche-action et la recherche universitaire professionnelle fait ressortir par contraste la complexité de la recherche universitaire formatrice, du moins en DLC, qui échappe aux oppositions binaires entre recherche-action et recherche universitaire professionnelle parce que cette recherche universitaire formatrice relève à la fois des orientations sujet et objet dans des proportions qui peuvent être relativement diverses et changeantes :⁶

- Le projet y concerne à la fois la thématique de la recherche (orientation objet) et la formation de l'étudiant-chercheur à la recherche (orientation sujet).
- La position du chercheur peut y tendre plus vers l'engagement ou vers la distanciation, et évoluer de l'un à l'autre au cours de la même recherche.
- L'objectif en est bien la connaissance, mais aussi la transformation du terrain (propositions d'améliorations de l'enseignement-apprentissage) et du chercheur lui-même (autoformation) ;
- Le processus de la recherche, enfin, y est au moins aussi important que le produit de la recherche (le mémoire ou la thèse), puisque c'est ce processus qui assure la formation à la recherche.

⁶ Je reprends les idées présentées dans le chapitre 5 de cours sur la méthodologie de formation à la recherche en didactique des langues cultures (PUREN DLC-MR5), p. 26.

Il y a cependant une différence essentielle entre la recherche-action et la recherche universitaire formatrice, et c'est que la première est d'abord pour les enseignants participants une *formation à l'enseignement* par la recherche, alors que la seconde est d'abord, même pour les étudiants-chercheurs qui sont enseignants et même si leurs recherches se basent sur leurs pratiques dans leurs classes, une *formation à la recherche* par la recherche.

J'ai pourtant pu constater personnellement ces dernières années, chez un certain nombre d'étudiants-chercheurs en DLC, que l'expression « recherche-action » couvre dans leur esprit tout type de recherche ayant un objectif d'intervention sur le terrain, ce qui me laisse penser que cette confusion est entretenue par certains directeurs de recherche. Cet emploi très large me paraît critiquable pour trois raisons :

- 1) Du point de vue de l'épistémologie de la DLC, il est tautologique, du moins si l'on considère que cette discipline est par nature interventionniste⁷.
- 2) Il tend à écarter les étudiants-chercheurs de la réflexion pourtant indispensable sur la nature exacte – souhaitée ou effective – de leur projet de recherche, tel qu'ils pourraient le caractériser de manière plus précise et adéquate par exemple au moyen du modèle proposé au début du présent article : le fait que la recherche se situe principalement vers l'intervention sur l'axe compréhension-intervention ne dit rien, par exemple, de son positionnement sur l'axe objet-sujet, pas plus que des positionnements qui peuvent être variés sur ces deux axes dans les différentes phases de leur démarche de recherche et de l'écriture de leur travail.
- 3) Il ne prend pas en compte la philosophie de la recherche-action telle qu'elle s'est développée à l'origine dans le domaine de l'action sociale en France. Il est certes légitime d'emprunter des notions à d'autres disciplines, mais ces emprunts ne sont d'aucun intérêt s'ils ne permettent pas d'établir des distinctions et d'enrichir la réflexion, et ils sont même contre-productifs lorsque, comme ici, ils créent des confusions ou des erreurs dans la manière dont les étudiants-chercheurs peuvent concevoir leur recherche ou se la représenter.

Il est fréquent que l'étudiant-chercheur sollicite la collaboration d'enseignants pour des enquêtes, des entretiens et/ou des observations de classes. Mais dans ce cas on ne devrait pouvoir parler de « recherche-action » que si ces enseignants collaborateurs participent à la recherche sinon à égalité avec le chercheur, du moins à un niveau « significatif », c'est-à-dire avec des effets repérables et évaluables dans la conception de la recherche, sa réalisation et son évaluation. Dans l'un des très rares pré-rapports négatifs que j'aie rédigés sur une thèse au cours de ma carrière (dans lequel j'ai proposé à l'université en question qu'elle ne vienne pas en soutenance, donc), j'avais considéré que les deux conditions minimales pour se réclamer de la recherche-action, comme le faisait constamment la candidate, n'étaient pas respectées, à savoir :

[1] la plus grande clarté possible sur les rôles, les responsabilités et les apports des différents participants à la recherche, ainsi que [2] l'intégration, dans le bilan de la recherche elle-même, de leur propre évaluation des résultats de cette recherche et de leurs retombées sur leur pratique. (citation reprise de PUREN DLC-MR1, p. 29)

Dans les sciences du management, très orientées elles aussi, comme les recherches en DLC, vers l'amélioration des processus – en l'occurrence ceux des entreprises –, l'expression souvent employée de manière générique pour désigner toutes les formes de recherche n'est pas « recherche action », mais « recherche-intervention »⁸. Comme nous allons le voir dans le chapitre suivant, certains chercheurs innovants dans le domaine de la santé publique parlent,

⁷ On peut même élargir le concept de « recherche-action » à tout type de recherche dans toutes les disciplines en arguant que toute recherche est recherche-action qu'elle consiste en une action de recherche. Je me demande si pour un certain nombre d'étudiants chercheurs, le sens de l'expression « recherche-action » ne se réduit pas à ce truisme.

⁸ Pour élaborer un essai de théorie générale de la recherche en DLC (PUREN 2015a), je suis parti de l'article d'un spécialiste en management, Albert DAVID, intitulé « La recherche-intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? » (2000). On trouvera dans mon essai, en page 12, la présentation des quatre démarches différentes que la recherche-intervention intègre selon cet auteur. Il existe par ailleurs un fort parallélisme dans l'évolution historique des paradigmes dominants en management et en DLC (voir PUREN 2006f).

pour désigner de manière plus spécifique leur modèle particulier de recherche-intervention, de « recherche interventionnelle » (INPES 2013).

3. LA RECHERCHE INTERVENTIONNELLE

Les recherches en DLC peuvent avoir pour objectif premier, voire comme seul objectif, lorsqu'il s'agit d'étudiants-chercheurs, d'obtenir leur master ou leur doctorat, ou, lorsqu'il s'agit d'enseignants-chercheurs, d'obtenir la reconnaissance de leurs pairs et de progresser dans leur carrière. Mais du point de vue de la discipline en tant que telle, l'objectif d'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage devrait impliquer la recherche de la *généralisation* et de la *pérennisation* des produits de la recherche. Ces deux visées sont naturellement constitutives des recherches destinées à impulser sur le terrain certaines réformes institutionnelles, comme c'est le cas des réformes qui ont été réalisées ou sont en cours de réalisation dans l'enseignement scolaire algérien depuis 2003.

Il s'agit là d'une problématique particulière peu souvent prise en compte dans les recherches universitaires professionnelles, soit parce que les chercheurs privilégient les recherches théoriques, mieux considérées institutionnellement que les recherches pratiques, soit parce qu'ils n'ont pas l'accès au terrain, soit encore parce que cet accès est trop limité, de même que les moyens dont ils disposent, pour réaliser des expérimentations à grande échelle⁹. Or en DLC, comme sans doute dans les autres disciplines scolaires, où l'environnement et l'ensemble de ses paramètres sont des facteurs décisifs, les expérimentations limitées se réalisent généralement dans des conditions favorables qui ne permettent de garantir ni la reproductibilité de leurs résultats dans les classes ordinaires, ni le maintien des innovations proposées dans les pratiques quotidiennes des enseignants et des élèves. Sans vouloir cultiver le paradoxe, j'annoncerais volontiers comme l'une des lois fondamentales de la DLC que plus une expérimentation réussit, moins elle est généralisable et pérennisable¹⁰.

J'avais choisi au départ pour illustrer ici cette problématique, et les moyens qu'on peut se donner pour la gérer, ce qu'on appelle la « recherche interventionnelle » dans le domaine de l'action publique¹¹, parce qu'elle me semblait donner à la fois une bonne idée de cette problématique de généralisation et pérennisation sur le terrain de réformes déjà décidées en amont, ainsi que de la diversité des dispositifs que l'on peut concevoir pour gérer une telle problématique. À la réflexion, ce type de recherche m'est apparu, au fur et à mesure de mon étude, comme le modèle le plus adéquat, ou du moins le plus proche de celui à inventer, pour la diffusion de la réforme en cours en Algérie.

3.1. Le modèle de la recherche interventionnelle en santé publique : son intérêt pour la DLC

Ce type de recherche a été développé à l'origine par des chercheurs, décideurs et praticiens de la santé publique du Canada, des États-Unis, du Royaume Uni et d'Australie, et il n'a été introduit en France que très récemment, au début des années 2010¹². La « Recherche Interventionnelle en Santé Publique » (désormais « RISP ») présente l'intérêt, pour la réflexion dans le cadre du présent colloque de l'INRE, de prendre en compte les décideurs institutionnels, avec leurs décisions prises, leurs outils produits et souvent même certaines actions planifiées avant même le début de la recherche : cela est rarement le cas des recherches universitaires académiques,

⁹ Dans ces dernières années en France, la recherche de Roland GOIGOUX (2016) et celle d'Édouard GENTAZ (2018), dans le même domaine de l'apprentissage de la lecture, font figure d'exceptions.

¹⁰ Sur cette problématique, qui est celle du passage de l'innovation au changement, voir PUREN 2016d et 2018c.

¹¹ Les documents que j'ai consultés portaient sur la santé publique, mais la recherche interventionnelle convient *a priori* à tout autre domaine d'action publique, comme l'aménagement du territoire ou la politique de la ville. La généralisation de toute réforme éducative de l'ampleur de celle actuellement en cours en Algérie relève aussi, me semble-t-il, d'une forme d'action publique.

¹² Je me base, pour ce chapitre, sur un dossier de 2013, « Recherche interventionnelle en santé publique : quand chercheur et acteurs de terrain travaillent ensemble » de *La santé en action. Prévention/promotion/éducation*, revue de l'INPES (Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé) (INPES 2013), et particulièrement sur l'article de POTVIN L., DI RUGGIERO E. et SHOVELLER (2013), article dont sont extraites toutes les citations rapportées dans le présent chapitre 3.1.

et cela ne peut jamais être le cas des recherches-actions dans le sens retenu ici, puisqu'elles visent à développer au maximum l'initiative et l'autonomie des enseignants.

L'idée de concevoir ce type de recherche en santé publique est partie de plusieurs constats, qui me semblent directement transposables dans le domaine de la DLC :

- La prégnance du « mythe tenace et pernicieux en santé publique, selon lequel la connaissance des mécanismes et des facteurs de risque des maladies constitue un savoir suffisant pour planifier des interventions de prévention et de promotion de la santé des populations ». En DLC, il s'agit du mythe selon lequel les connaissances – que ce soit celles des mécanismes cognitifs de l'apprentissage, des mécanismes de la langue, des théories pédagogiques, des méthodes efficaces et/ou des « bonnes pratiques »¹³ –, suffiraient pour former les enseignants de manière efficace.
- L'insuffisance des campagnes de sensibilisation en direction du public : « Chaque année, des sommes colossales sont investies dans des campagnes d'information et des brochures explicatives, dont l'efficacité sur le plan de la santé des populations n'a jamais été démontrée. » En ce qui concerne la formation continue en DLC (à laquelle assurément ne sont pas consacrées des sommes « colossales »...), son efficacité à long terme sur les pratiques d'enseignement n'a jamais non plus été démontrée, tout simplement parce qu'elle n'a jamais fait, à ma connaissance, l'objet de recherches.
- L'inefficacité des innovations locales : « Tout aussi problématiques sont les innovations locales, mises en œuvre par des intervenants dévoués, mais qui n'ont pas d'avenir faute de ressources et d'arguments pour les déployer à plus grande échelle. » La même formule me semble pouvoir être utilisée à l'identique en ce qui concerne les innovations individuelles en DLC conçues et mises en œuvre par les enseignants dans leurs propres classes.

En réponse à ces constats, « la RISP vise à développer des connaissances transposables à différents contextes ». En effet, « les chercheurs reconnaissent de plus en plus le rôle crucial du contexte pour comprendre l'origine, le fonctionnement, le devenir et les effets des interventions en santé publique auprès des populations », et « ils conçoivent les mécanismes effectifs des interventions comme le produit des interactions entre l'action planifiée, les moyens mobilisés et le contexte ». D'où le grand principe de la recherche interventionnelle, qui est de « poser comme fondement la coopération entre les professionnels intervenants, les décideurs et les chercheurs ».

La recherche interventionnelle ainsi conçue ne peut être considérée comme une variante de la recherche-action. Il y a en effet au moins trois différences essentielles entre les deux types de recherche :

(1) Dans la RISP, les connaissances concernant les problèmes de santé et les moyens de les traiter sont considérés comme déjà validés scientifiquement, de sorte que la recherche ne porte que sur les connaissances concernant les modes d'intervention les plus efficaces, c'est-à-dire sur les données et outils nécessaires pour pouvoir résoudre sur le terrain les problèmes de prévention et promotion en santé publique : l'expression « recherche interventionnelle » signifie non pas une recherche *par* l'intervention, comme c'est le cas de la recherche-action, mais une recherche *sur* l'intervention, *i.e.* sur ses modes de réalisation.

Dans le cas des réformes éducatives institutionnelles, comme celle en cours en Algérie, les interventions doivent se faire à deux niveaux différents : (1) l'intervention des décideurs, chercheurs et formateurs auprès des enseignants, et (2) l'intervention des enseignants auprès des élèves. Mais ces deux niveaux sont fortement reliés par un principe de cohérence ascendante : les principes et modes de formation des enseignants doivent être en adéquation avec les modes principes et modes d'enseignement auxquels on veut les former. On ne peut former efficacement des enseignants au travail de groupe avec leurs élèves, par exemple, qu'en organisant leur stage de formation sur la base d'un travail de groupe ; on ne peut former efficacement des enseignants à la mise en œuvre d'une pédagogie active dans leurs classes

¹³ Pour une critique du mythe des « bonnes pratiques », voir PUREN 21/01/2014.

qu'en leur demandant au cours de leur stage de prendre en mains leurs activités de formation ; etc.¹⁴ Les recherches interventionnelles doivent donc être conçues en tenant compte des trois objets fondamentaux que sont les pratiques de formation des enseignants, les pratiques d'enseignement, et les relations entre les premières et les secondes.

(2) Dans la RISP, il s'agit de « développer des connaissances sur les conditions d'implantation, les effets différentiels en fonction des groupes et des produits. Bref, tout ce qui pourrait permettre d'anticiper son utilisation dans un contexte donné. » Les auteurs de l'article cité (POTVIN L. *et al.* 2013) ont une formule-choc pour décrire cet enjeu dans leur discipline : « Notre science des solutions accuse un retard considérable par rapport à notre science des problèmes ! ». En DLC, également, le nombre de recherches sur les contenus des réformes est sans commune mesure avec celles portant sur les conditions de réussite et les modes de mise en œuvre des réformes.

Cette « science des solutions » dépend étroitement des contextes, mais la RISP a déjà accumulé des connaissances concernant les méthodes de recherche les plus efficaces en fonction de certains contextes, méthodes de recherche que les auteurs regroupent sous l'appellation générique de « méthode scientifique » :

Par méthode scientifique, on entend l'ensemble des dispositifs reconnus comme valides pour développer des connaissances dans une discipline donnée. Les problèmes posés étant complexes, la RISP mobilise un véritable éventail complet de dispositifs et méthodes de recherche. Cela va de l'essai randomisé en grappes souvent privilégié en épidémiologie, à la recherche d'action participative, plutôt associée aux sciences sociales, jusqu'à la simulation. Les méthodes doivent être sélectionnées en fonction des connaissances accumulées. [...]

Pour la recherche interventionnelle en DLC, on peut également penser aux expérimentations sur des groupes testés et des groupes témoins préexistants (établissements, villes, régions...) – ce qui serait l'équivalent en DLC des essais randomisés en grappes – ainsi qu'aux recherches-actions et aux simulations – méthodes elles aussi citées dans ce passage –, mais en outre à des études de cas (analyses de progressions, de préparations de cours, de séquences de classe vidéoscopées), ou encore à des « conférences de consensus », lesquelles peuvent se réaliser à des échelles très différentes (depuis celle de la nation jusqu'à celle de l'établissement).

La recherche interventionnelle peut donc se définir en partie comme une « méta-recherche empirique » visant à tester et comparer sur le terrain les différents types de méthodes de recherche susceptibles de déterminer, aux deux niveaux cités plus haut, les modes d'intervention les plus efficaces en fonction des différents contextes, la recherche-action n'étant que l'une des méthodes de recherche envisageables. Je ne voyais pas, il y a quelques années encore, comment combiner dans une stratégie de changement durable la logique descendante et la logique ascendante :

L'expérience historique semble bien montrer que si la logique top down, celle de l'imposition autoritaire par l'institution d'innovations décrétées « scientifiques » par les experts, ne fonctionne pas, la logique bottom up, celle des innovations de terrain qui se généraliseraient par simple effet de contagion (de « tache d'huile ») et/ou par reprise dans les contenus des formations initiale et continue, n'est pas plus efficace... Or [...] on ne voit pas très bien comment on pourrait concrètement combiner ces deux logiques sur le terrain, trop incompatibles sans doute pour y être complémentaires. (PUREN 2014/01/21)

La « recherche interventionnelle » permet peut-être de dépasser cette contradiction.

(3) On retrouve la recherche-action, cette fois citée comme méthode privilégiée, pour traiter la question du maintien dans la durée des effets de l'intervention, car « l'un des grands problèmes des chercheurs qui se sont intéressés aux interventions communautaires à la fin du XX^e siècle

¹⁴ D'où l'intérêt, dans les stages de formation d'enseignants, par exemple de leur proposer de réaliser entre eux des simulations de classe sur des séquences préalablement préparées en commun. Comme nous le verrons plus avant, c'est d'ailleurs l'une des méthodes d'intervention proposées dans la RISP.

était la pérennisation des programmes qu'ils mettaient en place pour en tester l'efficacité. » L'idée qui s'est dès lors imposée est celle de mise en place de partenariats durables :

Ainsi, en plus des essais contrôlés – qui permettent aux chercheurs de tester des hypothèses d'interventions – de nombreux chercheurs en RISP développent des partenariats de longue durée avec des intervenants et des décideurs. Ils déploient des dispositifs de recherche autour des interventions pilotées par des organisations ayant pour objectif de promouvoir la santé des populations. De tels dispositifs, inspirés de la recherche-action et de l'évaluation participative, associent un large éventail de relations possibles entre, d'un côté, les intervenants et les décideurs, et de l'autre, les chercheurs. D'ailleurs, de plus en plus de programmes de financement de la recherche exigent de tels partenariats, non seulement pour assurer la durabilité des solutions recherchées, mais aussi pour en accroître la pertinence.

3.2. « Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle »

La recherche-action en pédagogie a toujours mis en œuvre « un large éventail de relations possibles » entre chercheurs et enseignants, mais elle s'est moins préoccupée – sans doute en particulier faute d'appuis institutionnels et de moyens, mais aussi en raison des modes de fonctionnement de la recherche universitaire – de « développ[er] des partenariats de longue durée » dans le but d' « assurer la durabilité des solutions recherchées ». Ce sont pourtant des conditions nécessaires à la réussite d'une « réforme au long cours » telle que l'actuelle réforme de l'enseignement scolaire en Algérie.

Avec le souci de pérenniser les programmes d'intervention, l'autre particularité de la RISP, comme nous l'avons vu, est de rechercher des réponses aux « questions de la généralisation des résultats à d'autres contextes ou aux adaptations nécessaires ou aux mécanismes à l'œuvre », en « développ[ant] des connaissances transposables à différents contextes ». C'est cette particularité qui est mise en avant par un chercheur en sciences de l'éducation, Édouard Gentaz, qui s'est intéressé au modèle de la RISP pour ses recherches dans sa discipline. Il présente ses recherches, réalisées sur l'enseignement-apprentissage de la lecture, dans un article intitulé très explicitement : « Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle » (GENTAZ 2018)¹⁵.

L'article est présenté en ces termes :

Les recherches en sciences cognitives apportent de précieux résultats sur les meilleures façons d'apprendre à lire, écrire et compter. Mais le défi – immense – des sciences interventionnelles reste de valider en classe les résultats obtenus en laboratoire. Ce qui passe par une meilleure coordination avec les enseignants.

Ce chercheur considère que « les résultats de l'apprentissage de la lecture issus des sciences cognitives sont solides et [que] les principes pédagogiques qui en découlent sont désormais bien connus », mais qu'ils ont été obtenus « dans des conditions contrôlées, en petits groupes, avec des effectifs réduits allant de 40 à 100 élèves ». Il tire d'une expérience à grande échelle qu'il a menée sur plusieurs centaines d'élèves en 2013, dans laquelle les élèves des groupes expérimentaux n'ont pas eu de meilleurs résultats que ceux des groupes-témoins, la conclusion qu' « on ne peut déduire de résultats de recherche, spécifiques à une situation, des procédures détaillées applicables à toutes les situations et pour tous les publics » et que « leur mise en application dans les classes demande encore un effort considérable de recherches interventionnelles », recherches conçues à partir d'une « co-construction de programmes interventionnels par les chercheurs et les enseignants », dans lesquelles ces derniers bénéficieraient ainsi d' « une formation par la recherche ».

Même s'il ne s'en réclame pas, ces « recherches interventionnelles » que propose É. Gentaz semblent bien être en accord avec le modèle de la RISP, dont elles reprennent l'appellation. En l'analysant cette fois à partir du schéma des différents types de recherche présentés au début du présent article, on peut dire qu'il s'agit d'un type hybride, mi recherche-application, mi

¹⁵ Voir aussi l'analyse de cet article dans mon billet de blog PUREN 2018/10/25.

recherche-action, ce qui est cohérent aussi avec le projet annoncé dans le titre de cet article d'Édouard Gentaz, puisque le premier type relève du laboratoire (*i.e.* de l'expérimentation dans des conditions contrôlées), et le second de l'école (*i.e.* de la généralisation dans les conditions ordinaires).

Mais dans l'hybride tel que ce chercheur le conçoit, la recherche-application est l'élément prépondérant, dans la mesure où il considère les résultats des recherches sur l'enseignement-apprentissage de la lecture comme des acquis scientifiques, et que ceux-ci ont d'ores et déjà permis de fixer les principes de ce qu'il appelle la « méthode pédagogique », qu'il rappelle dans les lignes suivantes :

Les résultats de la synthèse des études internationales, comme ceux des études françaises, montrent que, pour être efficaces, les interventions¹⁶ doivent être explicites : les compétences travaillées pendant chaque séance doivent être très clairement établies – apprentissage d'une seule correspondance graphème-phonème, par exemple. Elles doivent également être très structurées, avec un enchaînement précis d'exercices planifiés, et s'effectuer en petits groupes. Les séquences, de courte durée (20 à 30 minutes), doivent être répétées plusieurs fois dans une même semaine et ce pendant un ou deux mois. Les études françaises montrent également que les capacités à identifier et à manipuler les phonèmes peuvent être entraînées très tôt, en grande section de maternelle.

En accord avec la littérature scientifique internationale, nos études montrent également que les interventions les plus efficaces sont celles dans lesquelles le travail oral sur les phonèmes s'effectue avec le support écrit des lettres qui leur correspondent¹⁷.

Or l'objectif de ce chercheur, comme il l'annonce dans la présentation de son article citée plus haut, est de type académique : il est de tenter à nouveau de « valider en classe les résultats obtenus en laboratoire », et non pas, comme le voudrait le modèle de la recherche interventionnelle, d'en rechercher sur le terrain « les conditions d'implantation », et « les effets différentiels ». Il se retrouve de ce fait sur un projet paradoxal, qui est de chercher à valider hors-laboratoire l'efficacité sur le terrain d'une méthode dont il voudrait contrôler comme au laboratoire la condition qu'il juge par ailleurs la plus décisive – celle qui a provoqué selon lui l'échec de son expérience à grande échelle –, à savoir le niveau de formation des enseignants à l'application de cette méthode.

Si ce chercheur voulait véritablement vérifier la corrélation entre le niveau de formation des enseignants et l'efficacité de sa « méthode pédagogique », l'expérimentation qui semblerait logiquement s'imposer du point de vue de la recherche universitaire académique serait de comparer les résultats obtenus avec cette méthode par des enseignants non formés à cette méthode, et par d'autres bien formés à cette méthode, avec des publics et dans des conditions d'enseignement par ailleurs similaires.

Une recherche universitaire académique qui pourrait valider dans son domaine l'hypothèse fondamentale de la recherche interventionnelle – la nécessaire contextualisation de toute mise en œuvre sur le terrain –, consisterait à comparer non seulement les résultats obtenus par la méthode, mais les modes de mise en œuvre de la méthode – et les corrélations entre ces résultats et ces modes de mise en œuvre – tels qu'ils peuvent être observés dans des conditions comparables chez des enseignants débutants et chez des enseignants expérimentés, tous non formés à la méthode, en partant du postulat que les seconds savent mieux adapter et s'adapter que les premiers. Ce n'est que ce dispositif de recherche qui pourrait éventuellement valider l'hypothèse posée par ce chercheur suite au bilan de son expérience à grande échelle, et reprise de la recherche interventionnelle, à savoir que l'efficacité de sa méthode dépend des « procédures détaillées » mises en œuvre par les enseignants en fonction de leur public et des conditions d'enseignement-apprentissage.

¹⁶ Il s'agit là des interventions des enseignants dans leurs classes, et non des chercheurs auprès des enseignants.

¹⁷ Le dispositif de remédiation en graphie-phonie conçu pour les langues nationales et étrangères en Algérie dans le cadre de la réforme en cours respecte ces standards internationaux.

Mais la recherche académique qui serait cette fois pleinement en accord avec le projet fondamental de la recherche interventionnelle est celle qui tenterait de dégager, à partir des résultats de la recherche ci-dessus, des règles contextuelles d'adaptation de ces « procédures détaillées » en fonction des différents facteurs qu'É. Gentaz évoque par ailleurs lui-même de manière non exhaustive dans son article : « méthode pédagogique utilisée, taille de la classe, niveau de formation des enseignants, niveau socio-économique des familles dont sont issus les élèves... ».

C'est là une recherche déjà très complexe à concevoir, à conduire et à exploiter. Je ne pense pas qu'on puisse aller encore plus loin, du moins en pédagogie et en DLC, c'est-à-dire que l'on puisse un jour, comme se propose toute recherche « scientifique » *stricto sensu*, dégager les lois générales qui permettraient de passer « du labo à l'école ».

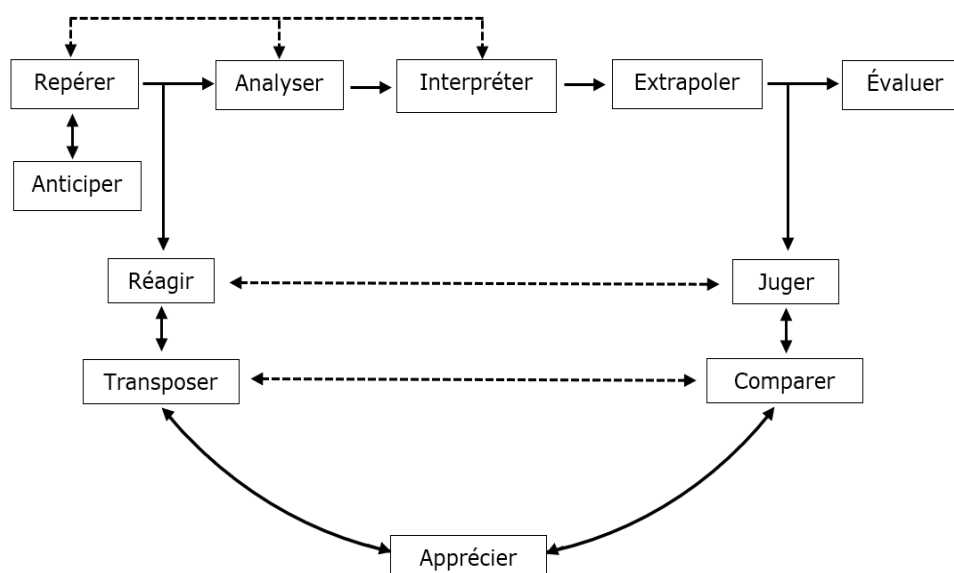
3.3. Trois exemples de recherches interventionnelles sur la mise en œuvre de la réforme en cours en Algérie

Ces exemples portent sur le niveau des interventions des enseignants auprès de leurs élèves. Il s'agirait donc, pour la mise en œuvre de la réforme en cours en Algérie, de rechercher les procédures détaillées d'enseignement les plus efficaces en fonction des paramètres pouvant influencer sur l'apprentissage de la compréhension écrite : évidemment l'âge des élèves et leur degré de maturité cognitive, la classe ou le palier, mais aussi, concernant les textes, leur thématique, leur genre, leur niveau de difficulté linguistique et culturelle, etc. J'ai choisi de présenter trois exemples de recherches sur les modes de mise en œuvre des RGAÉ-CCÉ à différents niveaux d'échelle : micro, méso et macro.

- À un niveau « micro », les différents RGAÉ-CCÉ élaborés récemment en Algérie sont susceptibles de fournir immédiatement des supports pour les trois recherches énoncées au chapitre 3.2 ci-dessus, en partant de l'hypothèse que les « procédures détaillées » dont parle É. Gentaz peuvent directement être construites par les enseignants à partir de la sélection, combinaison et articulation des très nombreux exemples de tâches énumérés dans ces référentiels pour chacune des compétences, composantes de compétences et capacités travaillées. En voici un échantillon, extrait du référentiel concernant la compétence de « lecture proactive », et, comme on le voit, pour la composante de compétence « Questionner le texte » et la capacité de construction par les élèves de leur propre questionnement :

Composantes	Capacités	Exemples de tâches
[...]	[...]	[...]
4. Questionner le texte.	Être capable, sur un texte, de construire un questionnement complet, cohérent et adapté au texte et à son projet de lecture.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et catégoriser les types des questions posées (repérage, réaction, transposition, analyse, interprétation, extrapolation, jugement comparaison, évaluation). • Proposer différents types de questions à partir des réponses proposées par l'enseignant ou le manuel. • Proposer des questions de différents types sur des passages du texte signalés par l'enseignant. • Repérer la partie du texte sur laquelle porte une question, ou une réponse à une question. • Relier une question à sa réponse et à la partie du texte concernée. • Imaginer la question posée à partir de la réponse qui a été donnée. • Imaginer toutes les réponses possibles à une question posée. • Imaginer le texte ou une partie du texte à partir des consignes et des questions proposées. • Remettre en ordre des questions ou consignes proposées sur le texte. • Participer à une recherche collective des questions pertinentes parmi tous les types de questions possibles, et les organiser de manière rationnelle, de manière à rédiger un ensemble cohérent de questions sur le texte.

- À un niveau « méso », celui du modèle processuel des activités cognitives en compréhension de l'écrit littéraire tel qu'il est proposé dans les RGAÉ-CCÉ, il s'agirait de déterminer quels seraient - toujours en fonction de différentes paramètres - les types de progression les plus efficaces de ces activités au cours du cursus scolaire, et quels ensembles limités d'activités (par exemple *repérer* ↔ *anticiper*) pourraient être travaillés de manière intensive en remédiation. L'objectif concret de ces recherches pourrait être l'élaboration d'un « Portfolio compréhension de l'écrit » sur le modèle du « Portfolio graphie-phonie » déjà élaboré et intégré dans les outils disponibles des RGAÉ-CCÉ.



- À un niveau « macro », il s'agirait de déterminer des types de séquences de classe sélectionnant, combinant et/ou articulant, de la manière la plus adéquate par rapport à certains paramètres, les différents « domaines de compétences » (lectures décodage, proactive, compréhension et stratégique), ou les différents « objectifs de compétences » (décodage, information, expérience littéraire et action) définis dans les RGAÉ-CCÉ.

EN GUISE DE CONCLUSION

Il serait paradoxal de « conclure », c'est-à-dire de refermer mon texte sur lui-même, alors qu'il vise à alimenter des échanges collectifs ouverts au cours de ce colloque de l'INRÉ, et des réflexions à l'INRÉ ou dans d'autres lieux à la suite de ce colloque et de la publication de ses actes. Je rappelle simplement ici l'idée principale à laquelle j'aboutis personnellement au terme de la préparation de mon intervention au colloque puis de la rédaction de ce texte : la recherche interventionnelle, tout en intégrant la recherche-action comme l'un des types possibles de recherche, me semble fournir une méthodologie de la recherche à la fois plus large et plus adaptée à la mise en œuvre en Algérie d'une réforme qui d'une part est déjà institutionnellement décidée et définie de manière relativement précise dans les RGAÉ-CCÉ, et qui d'autre part a vocation à se généraliser et à s'installer dans la durée. La recherche-action correspond à un mode de recherche très intéressant – et c'est certainement un mode de formation sur le terrain très efficace –, mais on ne peut raisonnablement envisager de le généraliser en tant que tel, non seulement en raison des moyens énormes et du temps très long que cela exigerait, mais aussi parce que ses résultats ne pourraient de toutes manières être extrapolés ni en tant que mode ordinaire d'intervention des décideurs, chercheurs et formateurs auprès des enseignants¹⁸, ni en tant que mode ordinaire d'intervention des enseignants auprès des élèves.

En revanche, la recherche-action est sans doute, comme elle l'est d'ailleurs dans la recherche interventionnelle, un type de recherche à privilégier pour ce qu'Édouard Gentaz appelle la « co-construction de programmes interventionnels ». Il s'agirait alors, comme se propose la RISP, d'élaborer différents ensembles de dispositifs, démarches et outils de formation et d'enseignement qui soient transférables à différents contextes prédéfinis d'enseignement-apprentissage. Le Portfolio de graphie-phonie peut précisément être considéré comme un « programme interventionnel » de ce type, d'usage très large puisque destiné à tous les élèves du primaire en difficulté dans l'acquisition des automatismes de base du décodage.

Il faudrait donc commencer – et ce serait déjà tout un programme de recherche interventionnelle en soi, *i.e.* de recherche *sur* l'intervention – par définir ces contextes en fonction des paramètres repérés comme déterminants. Dans la conception de différents programmes interventionnels en enseignement de la lecture, on ne peut pas, par exemple, ne pas prendre en compte le fait que les parents pratiquent eux-mêmes ou non la lecture et la font ou non pratiquer à leurs enfants à la maison, étant donné l'importance décisive reconnue par tous les spécialistes à ce paramètre pour l'apprentissage scolaire de la lecture. Comme cela se passe déjà dans certains pays, un programme interventionnel pour un environnement familial où la lecture est absente devrait comprendre par exemple des actions publiques visant à la diffusion de la lecture, et qui concerneraient la bibliothèque de l'établissement, les bibliothèques publiques existantes ou à installer, les journaux locaux, les parents d'élèves voire le public en général. La recherche-action, étant donné la priorité qui y est généralement accordée à l'action de l'enseignant face à ses élèves, n'est pas un type de recherche dans lequel les acteurs élargissent nécessairement la réflexion sur les interventions à l'environnement global de l'« éducation publique »¹⁹.

À côté des recherches de type interventionnel portant sur la mise en œuvre de la réforme, les recherches universitaires académiques gardent toute leur pertinence ; que ce soit, à l'instar des deux premières que j'ai citées plus haut au chapitre 3.2, pour appuyer la réforme, ou pour la critiquer, assurant ainsi l'une des fonctions de l'université, qui est d'assurer le maintien de l'indispensable débat scientifique. Mais il me semble tout aussi indispensable, pour concevoir une stratégie globale de mise en œuvre de la réforme en cours en Algérie, de bien les distinguer en fonction de ce que les unes et les autres peuvent réellement apporter.

¹⁸ Contrairement à ce qui se passe dans la recherche-action, il semble difficile, dans la recherche interventionnelle, de ne pas impliquer constamment ces différents acteurs en tant que tels.

¹⁹ On me permettra, pour faire écho à la RISP, d'utiliser ici cette expression dans le sens où l'on parle de « santé publique ».

BIBLIOGRAPHIE

ADAMCZEWSKI Georges. 1988. « La recherche-action ». *Recherche et formation* [revue de l'INRP, Institut National de la Recherche Pédagogique], n° 3, pp. 109-114. L'extrait correspondant à la compilation des citations concernant la recherche-action est disponible sur le site de l'IFÉ (Institut Français d'Éducation) à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR003-09.pdf> (dernière consultation 04/11/2018).

DAVID Albert. 2000. « La recherche-intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? », Actes de la Conférence internationale de management stratégique, Montpellier, mai 2000, www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2502-la-recherche-intervention-un-cadre-general-pour-les-sciences-de-gestion/download (dernière consultation 10/12/2018).

GENTAZ Édouard. 2018. « Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle ». Article publié dans la revue *La recherche* n° 539 daté de septembre 2018, intitulé « Pédagogie et neurosciences, les limites et les réussites. En ligne sur le site larecherche.fr, www.larecherche.fr/sciences-cognitives/du-labo-a-lecole-le-delicat-passage-a-lechelle (dernière consultation 05/11/2018).

GOIGOUX Roland (dir.) 2016. *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, mars 2016, Université de Lyon – IFÉ Institut Français d'Éducation – ENS de Lyon, 444 p., <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire> (dernière consultation 03/11/2018).

INPES. 2013. (Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé), revue *La Santé en action. Prévention/promotion/éducation* n° 425, septembre 2013, Dossier « Recherche interventionnelle en santé publique : quand chercheurs et acteurs de terrain travaillent ensemble », <http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-action-425.pdf> (dernière consultation 03/11/2018)

LE MOIGNE Jean-Louis. 2005. « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un *Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps* ? », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 140, oct.-déc. 2005, pp. 421-433. [Actes du Premier Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures, « Interdidacticité et interculturalité », Université de Saint-Étienne, 17-18 février 2005].

POTVIN Louise, DI RUGGIERO Erica, SHOVELLER Jean A. 2013. « Pour une science des solutions : la recherche interventionnelle en santé des populations », pp. 13-15 in INPES 2013.

PUREN Christian. 1998f. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998. Paris : Klincksieck, pp. 9-37, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/.

– 2006f. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/.

– 2014/01/21. « Quel(s) type(s) de recherche pour améliorer l'enseignement-apprentissage ? » [billet de blog], www.christianpuren.com/2014/01/21/quel-type-de-recherche-pour-ameliorer-l-enseignement-apprentissage/.

– 2015a. « Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai. À propos d'un article d'Albert DAVID : « La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? » », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/.

– 2016d. « La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/.

www.christianpuren.com/mes-travaux/2019c/ (juin 2019)

– 2018/10/25. « De l'expérimentation à la généralisation : l'exemple de la mise en œuvre des résultats des recherches cognitives sur l'enseignement de la lecture-décodage. » Billet de blog en ligne : [www.christianpuren.com/2018/10/25/de-l-expérimentation-à-la-généralisation-l-exemple-de-la-mise-en-oeuvre-des-résultats-des-recherches-cognitives-sur-l-enseignement-de-la-lecture-décodage/](http://www.christianpuren.com/2018/10/25/de-l-exp%C3%A9rimentation-%C3%A0-la-g%C3%A9n%C3%A9ralisation-l-exemple-de-la-mise-en-oeuvre-des-r%C3%A9sultats-des-recherches-cognitives-sur-l-enseignement-de-la-lecture-d%C3%A9codage/).

– 2018c. « Innovation et changement en didactique des langues-cultures ». Conférence vidéoscopée (en français, 1h00) au XXVII^o Coloquio de la AFUE, Asociación de Francesistas de la Universidad Española, Universidad de Sevilla, 9 mai 2018. Enregistrement vidéo & reproduction du diaporama au format pdf, www.christianpuren.com/mes-travaux/2018c/.

– DLC-DR1. Cours en ligne *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*, dossier 1 « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères (DLC) », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

– DLC-MR5. Cours en ligne *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*, chap. 5 « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche », [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/](http://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/).

VERRIER Christian. 1999. *Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles*, Paris : Anthropos, 230 p.