

VERS UN MODULE DE FRANCAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE EN LIGNE DÉDIÉ A LA RECHERCHE-ACTION : ANALYSE DES BESOINS

Stéphane-Ahmad HAFEZ
Faculté de Pédagogie
Université Libanaise

A la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise des cours de recherche-action (RA) sont dispensés en licence comme en master. Pourtant, de nombreux étudiants en diplôme du français langue universitaire (DIFLU) éprouvent des difficultés à réaliser un mémoire professionnel. Certains rendent un travail descriptif où l'argumentation fait défaut. Pour corriger les erreurs linguistiques et bibliographiques, ils font appel à un correcteur de langue. En général, après correction, le mémoire est satisfaisant du point de vue linguistique. Toutefois, le texte n'est autre qu'une compilation d'informations dépourvue de cohérence et de réflexion personnelle.

De novembre 2016 à juin 2017, une équipe composée de sept enseignants de didactique a procédé à l'analyse des besoins du public-cible afin de mettre en place un dispositif de français sur objectif universitaire (FOU) en ligne, dédié à la recherche-action. Comme on le sait déjà, le FOU permet de doter les étudiants de savoir-faire disciplinaire, langagier et méthodologique nécessaires à la réussite de leurs études universitaires en filières francophones. Quant à la « formation en ligne [...] si elle est bien conçue et bien cadrée, elle peut rendre les apprenants plus actifs dans l'appropriation des savoirs ou dans la pratique d'une langue » (Mangenot, 2017: 11).

Dans cet article, nous nous contenterons de présenter une partie des résultats relatifs à l'analyse des besoins selon une démarche en trois étapes. Tout d'abord, après la définition de la recherche-action (RA), nous présenterons brièvement les cours de méthodologie en vigueur à la Faculté de Pédagogie. L'objectif est d'en mesurer la part consacrée à la théorie par rapport à la pratique. Ensuite, nous interrogerons étudiants et encadrants sur la RA, l'origine et la nature des difficultés liées à un écrit long, ainsi que les améliorations à apporter au module de RA. Finalement, nous analyserons un corpus de 12 mémoires au niveau méthodologique, linguistique et pragmatique.

La recherche-action : essai de définition

La recherche-action (RA) a vu le jour dans les années 1940 aux Etats-Unis pour se développer avec Lewin dans l'après-guerre. Il s'agit d'une méthode qui vise à résoudre les dysfonctionnements sociaux, à partir d'une démarche originale basée sur l'interaction entre action et apports théoriques (Richer, 2011 : 47). Ainsi, la RA se distingue de la recherche fondamentale qui « porte sur des théories ou des principes de base et vise à accroître les connaissances d'un domaine, sans se préoccuper de ses applications pratiques » et de la recherche appliquée qui « vise à apporter des éclaircissements sur un problème donné dans une intention d'application pratique » (Angers, 2000 [1996] : 9).

Cette nouvelle conception de la recherche implique un nouveau statut du chercheur. En effet, comme l'explique Roy (Roy, 2013 :136) :

Le chercheur qui choisit d'adopter l'approche de la recherche-action [...] se voit très rapidement confronté à l'exercice concomitant de deux activités distinctes qui obéissent à des logiques différentes

E-mail : stephanehafez@hotmail.com

(support de l'action vs réflexion sur l'action), ce qui génère une dose certaine de tensions. Ces tensions apparaissent dans l'esprit même du chercheur qui doit à la fois répondre aux exigences de l'action en posant les gestes appropriés de façon à faciliter le processus de changement et réfléchir en continu à l'évolution de la démarche entreprise pour en tirer les apprentissages qui s'imposent.

Dans le domaine de la didactique, c'est « une façon utile de pratiquer la recherche pour l'enseignant qui souhaite améliorer la connaissance de sa pratique. Elle permet également d'impliquer les différents acteurs dans ce processus. » (Catroux, 2002 : paragr. 10).

La RA se réalise dans trois directions principales (Macaire, 2007 : 104) :

- des actions d'éducation : c'est-à-dire des actions sur des tâches ou des dispositifs de cours de langues ;
- des actions de formation d'enseignants de langues et d'accompagnement d'équipes et des projets dans des établissements ou des régions ;
- des actions de recherche portant sur des innovations pédagogiques et didactiques. De tels dispositifs n'existent pas ou peu dans les pratiques des partenaires de la recherche-action au moment de leur conception.

Pour une RA réussie, le chercheur est amené à identifier un problème et à rassembler des données afin d'établir un diagnostic plus détaillé. Cette étape donne lieu à la formulation d'hypothèses desquelles découle un plan unique d'action qui est ensuite mis en œuvre. Il faut également procéder à la collecte et à l'analyse de données relatives aux résultats de l'intervention (succès/ insuccès de l'opération).

Pour conclure, la RA est une méthode de recherche sociale qui essaie non seulement de comprendre le problème mais aussi de contribuer à sa résolution, d'où l'intérêt de varier les outils de recueil et d'analyse de données et d'impliquer les personnes concernées. Il est évident que les problèmes ont plus de chance d'être étudiés rigoureusement par les personnes qui les vivent au quotidien.

1. Cours de méthodologie

Les cours de méthodologie à la Faculté de Pédagogie ont pour objectifs d'initier les étudiants à la recherche en général (types, principes, méthodes, outils et techniques) et à la RA en particulier (l'intérêt de cette approche dans le domaine de l'enseignement, les étapes à suivre, le statut du chercheur, etc.). Le tableau ci-dessous en présente les objectifs principaux, le volume horaire et les modalités d'évaluation en licence et en master.

3ème année de licence- Semestre I	3ème année de licence- Semestre II
<p><u>Objectifs globaux</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire réfléchir les étudiants sur la méthodologie de la recherche éducative ; - les initier à la recherche-action ; - leur faire découvrir les différentes étapes de la recherche-action ; - développer leur capacité à analyser, à critiquer et à évaluer les recherches éducatives. <p><u>Nombre d'heures</u> : 20 h</p> <p><u>Modalité d'évaluation</u>: examen</p>	<p><u>Objectifs globaux</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entraîner les étudiants à réaliser le projet de recherche préparé dans le module "Recherche-action I" traitant une problématique dans l'enseignement/apprentissage du français ; - leur apprendre à proposer des solutions et des réponses aux différents questionnements rencontrés pendant la recherche ; - leur fournir les outils permettant de rédiger et de soutenir leur projet de recherche ; - développer chez eux la posture de l'enseignant-chercheur. <p><u>Nombre d'heures</u> : 30 h</p> <p><u>Modalité d'évaluation</u>: réalisation d'une petite-recherche-action et soutenance.</p>

Master 1- Méthodologie	Master 2- Recherche-action
<u>Objectifs globaux</u> Faire réfléchir les étudiants sur la méthodologie de la recherche scientifique ; - les initier aux méthodes et techniques de la recherche en didactique des langues ; - les familiariser avec les normes suivies dans la rédaction d'un mémoire professionnel. <u>Nombre d'heures</u> : 42 h <u>Modalité d'évaluation</u> : examen	<u>Objectifs globaux</u> - Montrer l'importance de la recherche-action dans le domaine éducatif ; - approfondir les démarches à suivre pour réaliser une recherche- action ; - exécuter une recherche-action qui traite d'une problématique détectée lors d'un stage d'observation dans une faculté de l'Université Libanaise, et cela dans le cadre du module pratique « Observation de classe » (1 ^{re} année, 2 ^e semestre). <u>Nombre d'heures</u> : 21 h <u>Modalité d'évaluation</u> : présentation et soutenance d'un projet de recherche-action

Tableau 1- Modules de recherche-action au niveau licence et master

Comme nous le constatons, on passe de l'initiation à l'approfondissement des acquis dans le domaine de la recherche. Le cours prévoit 50% de théorie et 50% de pratique. Un étudiant qui suit le cours doit être capable de réaliser un mémoire d'une centaine de pages.

Cependant, les visites de cours que nous avons réalisées en master dans le cadre de notre pré-enquête révèlent que l'aspect pratique est relégué au second plan. Au lieu de faire de la recherche, on parle de la recherche, d'où la question est de savoir si les objectifs des cours peuvent être atteints. Dans ce qui suit, nous allons interroger les étudiants et les encadrants sur le sujet pour valider nos observations.

2. Enquêtes par questionnaire

Il s'agit de deux enquêtes menées en mai 2017. La première s'adresse à 20 étudiantes ayant validé les modules de méthodologie au niveau master et soutenu leurs mémoires. La seconde est destinée à dix directeurs de mémoires. Les questionnaires sont composés de questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées et portent notamment sur les objectifs de la RA, les intérêts et les limites du cours, les difficultés à réaliser/ encadrer un mémoire, les suggestions pour un meilleur rendement.

2.1 Résultats-étudiants

2.1.1 Le cours de RA : objectifs, intérêts et limites

La plupart des enquêtées affirment que le cours de RA sert à développer des compétences méthodologiques transversales permettant de réaliser un travail de recherche. En général, elles qualifient le cours de RA de satisfaisant. Elles apprécient particulièrement la clarté des objectifs (70%), la pertinence des sujets traités (84%), la répartition des contenus sur les semaines (67%), la richesse des références bibliographiques et sitographiques (63%). En ce qui concerne l'enseignant, elles saluent son implication et sa gentillesse. En effet, il tentait de les motiver (60%) et veillait à assurer une bonne gestion du temps (70%), du groupe-classe (75%), du cours (55%). Toutefois, il ne prévoyait pas assez d'activités d'application permettant aux étudiants de réinvestir en contexte la dimension théorique du cours (84%). Cet écart entre la théorie et la pratique aurait pour origine le volume horaire réduit, affirmaient-elles (50%). Comme les effectifs étaient réduits, une dizaine par promotion, les enquêtées auraient souhaité que le cours soit moins traditionnel et plus interactif (80%).

2.1.2 Appropriation/ transposition du cours

E-mail : stephanehafez@hotmail.com

Vraisemblablement, les enquêtées ne maîtrisent pas au même degré le savoir-faire méthodologique développé en cours. Elles pensent assez bien maîtriser le cadre théorique (68%) la bibliographie/ sitographie (70%), ou encore les enquêtes de terrain (60%) d'un mémoire. En revanche, seules, elles ne savent pas encore poser une problématique (70%), émettre des hypothèses (75%) ou répondre aux questions du jury (67%).

Hormis les difficultés méthodologiques (60%), certaines étudiantes disent faire face à des problèmes d'ordre linguistique (50%), rédactionnel, (50%) logistique (40%). Sans l'aide personnalisée de leur directeur de mémoire, elles n'auraient pas mené à bien leur recherche. Celui-ci revenait sur les étapes clés d'une RA, mettait à leur disposition sa propre documentation, corrigeait volontiers des passages de leur mémoire, leur indiquait un lieu de stage en cas de besoin.

2.1.3 Améliorations

Afin d'améliorer le rendement du cours, les étudiantes formulent quelques propositions concernant :

- la théorie et la pratique : assurer une complémentarité entre les deux volets de la recherche, consacrer plus de temps aux exercices d'entraînement, prévoir plus d'activités ;
- les modalités de travail : favoriser le travail de groupe, diversifier les modalités et les techniques de travail, travailler chaque étape de A à Z ;
- l'évaluation : évaluer chaque compétence à part (par ex: introduction, problématique), programmer de petits tests tout le long du semestre, varier les modalités d'évaluation, éviter les questions de cours qui ne servent à rien dans un tel module, corriger et annoter les devoirs, élaborer une grille d'évaluation collective par compétence méthodologique.

2.2 Résultats – directeurs de mémoires

Dix encadrants ont répondu à notre questionnaire. Cinq sont détenteurs d'un doctorat en sciences du langage, quatre en sciences de l'éducation et un en lettres modernes. Ils sont tous détenteurs de diplômes français et encadrent depuis de nombreuses années des travaux de recherche.

Pour la majorité des directeurs de mémoire interrogés, le module de RA est : *un cours d'initiation des étudiants en licence et en master professionnel à la recherche scientifique et à leur rôle d'enseignants qui ne se réduise pas à un simple dispensateur des savoirs, mais qui atteigne le niveau d'un chercheur. Celui-ci est amené à réfléchir aux problèmes rencontrés dans l'exercice de sa profession. Il essaie d'y trouver des solutions et participe, par ses publications, au progrès de la discipline de son choix.*

Ils reprennent tous à l'unanimité les grandes étapes d'une RA que le module doit notamment faire acquérir aux étudiants :

- identifier le problème /poser la problématique ;
- établir un plan d'action ;
- mettre en place l'action ;
- préparer des questionnaires /des entretiens ;
- faire des observations/ réfléchir sur les pratiques existantes ;
- évaluer les effets de l'action ;
- communiquer les résultats et les conclusions afin de valoriser la recherche.

2.1.2 Appréciation du cours de RA

E-mail : stephanehafez@hotmail.com

Les encadrants donnent un avis mitigé quant à ce cours. Les extraits ci-dessous résumement leurs points de vue.

Extrait 1

La formation en master est surchargée. Les étudiants n'ont pas le temps nécessaire pour pouvoir réfléchir sur les différentes étapes et de les réaliser d'une manière convenable. De plus, le cours n'est pas dispensé en même temps que la réalisation d'un mémoire où en tout cas la préparation du mémoire.

Extrait 2

La formation méthodologique s'avère insuffisante dans la mesure où elle traite beaucoup plus le côté théorique que le côté pratique. Le prof n'insiste pas sur le côté esprit critique, l'esprit d'analyse.

Extrait 3

Certains étudiants n'ont pas de compétences linguistiques, discursives et technologiques pour mener à bien leur travail, compétences qu'ils auraient dû déjà développées dès les classes complémentaires et secondaires. Et même s'ils suivent une bonne méthodologie de travail, alors qu'ils s'expriment mal, ou organisent mal leur discours, leur travail sera un fiasco !

2.2.2L'encadrement de mémoires

Un directeur de mémoires doit avoir des compétences académiques et méthodologiques ainsi que des qualités humaines et relationnelles. Nos enquêtés affirment faire preuve de patience, de professionnalisme et d'une grande qualité d'écoute. Ils font l'effort de guider, conseiller, accompagner, évaluer mais aussi combler les lacunes des étudiants. En d'autres termes, ils portent plusieurs casquettes : l'encadrant, l'enseignant de méthodologie, le correcteur linguistique, le coach. Selon le règlement interne de la Faculté de Pédagogie, l'encadrement d'un mémoire ne doit pas dépasser les 15 heures par étudiant. Sur le terrain, les encadrants interrogés dépassent largement les 30 h. C'est le prix à payer en temps et en investissement pour que l'étudiant-chercheur arrive à bon port. Si tous s'engagent auprès de leurs étudiants-chercheurs, chacun adopte une méthode de travail comme le montrent les extraits suivants :

Extrait 4

D'après une expérience de longues années, un mémoire de qualité rime avec un encadrement professionnel. Il faut un suivi permanent de l'enseignant pour rectifier le tir, guider l'étudiant dans la bonne voie, corriger ses erreurs en tous genres qui peuvent polluer son travail.

Extrait 5

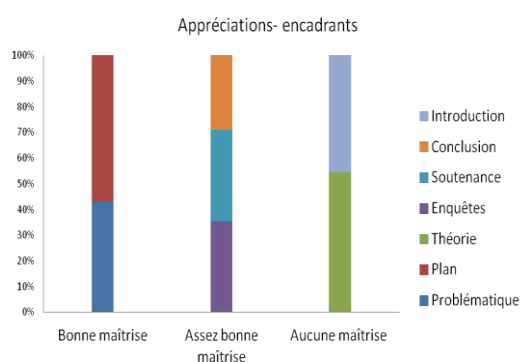
En tant que directeur de mémoires, je m'implique à fond avec mon étudiant. Je l'aide à traverser les zones de turbulence d'un travail de recherche. Au fil des mois, une complicité s'installe entre nous. Nous avons le même défi à relever. Puis, cette expérience est formatrice pour nous deux.

Extrait 6

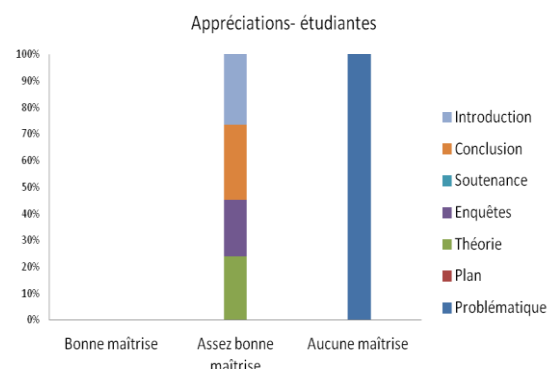
L'encadrement de mémoires pratiqué en DIFLU est une corvée pour moi. Il est vrai que nos étudiants ont des lacunes mais il faut les former au lieu de les accompagner pas à pas. Tant pis, les miens tardent à soutenir leur mémoire mais au moins ils rendent un travail scientifique qu'ils construisent par leurs propres moyens.

2.2.3 Feed-back du directeur de mémoires

Les encadrants parlent de trois types de mémoires : ceux qui sont d'une très grande qualité scientifique (25%), ceux qui sont d'un niveau moyen (57%) et ceux qui passent de justesse (18%). En général, le plan (80%), les transitions (68%) et la problématique (60%) sont très bien réussis. Néanmoins, les enquêtes de terrain (50%) et la soutenance (55%) présentent quelques faiblesses. Quant au cadre théorique (60%), l'introduction (50%) et la bibliographie/sitographie (50%), ils recèlent de nombreuses erreurs d'ordre méthodologique. En comparant le retour des encadrants avec celui des étudiantes, on constate un grand écart au niveau des résultats. A titre d'exemple, ce qui est considéré comme acquis par les uns, il ne l'est pas ou pas assez par les autres.



Graphique 1- Qualité mémoire, encadrants



Graphique 2- Qualité mémoire, étudiantes

S'agit-il d'une surestimation de la part des uns ou de la sous-estimation de la part des autres ? Il va sans dire que ce sont des représentations. C'est l'analyse de corpus de mémoires plus loin qui pourra nous apporter des précisions. Pour le moment, essayons de nous pencher sur les recommandations que donnent les encadrants pour que les mémoires de qualité ne soient pas une exception.

2.2.4 Propositions d'amélioration

La Faculté de Pédagogie entreprend actuellement la réforme des programmes d'enseignement. Les directeurs de mémoires profitent de cette occasion pour suggérer une série de mesures. A titre d'exemple, ils recommandent de revoir le volume horaire consacré au cours de RA et de privilégier la pratique par rapport à la théorie. Parallèlement au cours de RA, ils préconisent des cours de perfectionnement linguistique.

Conscients de la place de la recherche en didactique des langues, ils formulent le souhait d'organiser des journées d'études sur la méthodologie de la recherche avec des experts locaux et internationaux, auxquels les étudiants participeront activement. Selon eux, ces rencontres favoriseront l'échange et la mutualisation d'expériences.

En ce qui concerne l'encadrement, il faudrait que les directeurs de mémoires se montrent plus exigeants. Ils ne devraient pas donner automatiquement le feu vert pour la soutenance. A cet effet, un comité scientifique devrait être nommé afin de superviser les travaux de recherche des étudiants et prendre des décisions en conséquence parce que certains travaux sont insatisfaisants.

De ce qui précède, nous concluons que les principes d'une recherche sont difficilement mis en application pour plusieurs raisons :

- le DIFLU propose un syllabus trop ambitieux : il est difficile d'atteindre un grand nombre d'objectifs en peu d'heures et surtout avec un public non initié à la méthodologie de la recherche. Les étudiants en master ne viennent pas tous de la Faculté de Pédagogie ;

E-mail : stephanehafez@hotmail.com

- l'enseignant chargé de ce cours a pour priorité de couvrir le syllabus sans toujours se préoccuper des besoins du public-cible ;
- les étudiantes manquent de temps : débordées par un programme d'études surchargé, elles font passer le mémoire au second plan, d'où plusieurs mois de retard voire des abandons ;
- les encadrants travaillent à leur guise : on distingue les exigeants qui suivent de près leurs étudiants à tel point qu'ils reformulent des passages de leur travail et les moins exigeants qui laissent faire les étudiants et à mi-chemin ; se trouvent les encadrants qui ont le souci de responsabiliser, de former l'étudiant et en aucun cas de l'abandonner ou de l'assister.

3. Analyse de corpus

Il s'agit d'analyser un corpus de 12 mémoires sur un total de 24 rédigés dans le domaine de la didactique du français en master 2, au cours de ces huit dernières années. Les résultats serviront, d'une part, à vérifier les déclarations des enquêtés (étudiants et encadrants), d'autre part, à dégager, preuve à l'appui, les lacunes qui compromettent les mémoires. Pour ce faire, notre équipe s'est réparti les tâches, à partir des grilles d'analyse soigneusement élaborées sur des critères scientifiques. Les parties qui ont fait l'objet d'une analyse sont l'introduction et la conclusion, la partie théorique, la partie pratique comme les enquêtes par questionnaire, les entretiens semi-directifs, les éléments de remédiation. Pour ne rien laisser au hasard, des diapositives et des soutenances de mémoires ont également été passées à la loupe. Etant limité en nombre de pages, nous nous contentons de présenter les résultats les plus significatifs.

	Compétence méthodologique	Compétence pragmatique	Compétence linguistique
Introduction	Etablir un lien entre le constat et la problématique Emettre des hypothèses	Expliciter Exposer Justifier	Tournures impersonnelles Lexique peu varié La forme interrogative directe/indirecte
Conclusion	Respecter les étapes d'une conclusion : confusion des étapes. Répondre à la problématique.	Déduire Reprendre les résultats de façon synthétique	Emploi inapproprié des connecteurs logiques
Cadre théorique	Développer un cadre conceptuel de façon réflexive Se limiter à compiler, juxtaposer des données sans pouvoir les investir dans un cadre conceptuel cohérent et analytique	Conceptualiser Commenter Critiquer Prendre position faire évoluer un concept	L'emploi des connecteurs logiques Phrases composées et complexes
Lien théorie/ pratique	Réinvestir la théorie au niveau de la méthodologie, des résultats et des activités de remédiation	Recontextualiser Comparer Alternier Vérifier Citer	Lexique de renvoi Locutions adverbiales
Enquête par questionnaire	Relier les résultats à la problématique	Commenter Analyser Interpréter Tirer des conclusions Nuancer	La concession/ l'opposition
Activités de remédiation	Respecter les étapes d'un protocole	Proposer Définir/décrire	La cause/ la conséquence

E-mail : stephanehafez@hotmail.com

	d'expérimentation Mettre à l'épreuve l'expérimentation Piloter/ réajuster	Contextualiser Justifier la pertinence et l'efficacité de cette remédiation Evaluer	
Soutenance de mémoires	Faire le lien entre projection et discours oral	Justifier/ défendre un point de vue Improviser/ répondre avec précision aux questions du jury	Discours non spécifique à celui de la soutenance

Tableau récapitulatif 3 : difficultés des étudiants-chercheurs

3.1 L'introduction d'un mémoire

La plus grande partie des introductions, à une exception près, comporte des informations sur le contexte dans lequel la recherche a été initiée (11/12). Afin d'amener le sujet et de montrer l'intérêt de la question posée, la totalité des étudiantes a débuté leur introduction en adoptant l'une des démarches suivantes (12/12) :

- parler de l'historique de la notion étudiée ;
- définir le sujet d'étude, parler de l'historique de l'établissement où est menée l'étude ;
- donner une citation ;
- expliquer les fondements théoriques du domaine choisi.

Les constats se cantonnent, dans une grande partie des introductions, à la présentation d'une réalité, d'un vécu, sans aucune justification des faits (10/12). Les étudiantes mentionnent parfois des difficultés mais ne précisent pas lesquelles (10/12).

La problématique est bien formulée dans les différentes introductions du corpus (11/12). Il s'agit dans la majorité des cas d'une succession de questions visant à couvrir tous les angles de la recherche. Dans certains cas, elle manque de précision ou entretient un lien faible avec le constat dont elle découle (8/12). En ce qui concerne les hypothèses, elles sont rarement émises (4/12). Lorsqu'elles existent, elles sont formulées sous forme de prévision ou d'un jugement de valeur.

La démarche et l'annonce s'imbriquent dans la dernière partie de l'introduction. Selon les mémoires, ces composantes sont suffisamment détaillées de sorte à donner une vue complète du contenu du mémoire et des outils choisis pour mener l'étude (8/12), ou, au contraire, brièvement présentées de manière à laisser le lecteur dans le flou quant à la manière choisie pour traiter le sujet d'étude (4/12).

3.2 La conclusion d'un mémoire

Hormis l'homogénéité entre les sous-parties qui fait défaut (un constat peut s'étaler sur plus d'une page), l'ordre des étapes est aléatoire (7/12). En général, la ligne d'attaque de la conclusion est au gré des étudiants. Selon les mémoires, il s'agit d'une idée générale, d'une définition théorique, de l'apport de la recherche, etc. La problématique est une simple répétition de la question centrale (6/12). Bien que le bilan soit en réponse à la problématique, il est assez succinct et à caractère descriptif/ informatif (10/12). Vraisemblablement, cette étape, qui normalement doit constituer un travail de synthèse, ne jouit d'aucune priorité. Pour

compenser ce manque, (in) consciemment, les étudiantes semblent jeter leur dévolu sur les prolongements et les perspectives (7/12).

3.3 Le cadre théorique

Les résultats de l'étude montrent que les étudiantes ont le souci d'ancrer la recherche dans son domaine conceptuel général, assurant ainsi un côté de la validité de leur travail. La plupart d'entre elles (9/12) ont eu recours aux concepts essentiels, ont varié leur référence (8/12), les ont puisés dans des domaines différents (8/12). Mais ce qui attire l'attention est que le choix théorique n'est pas commenté, les étudiantes montrent une adhésion et une dépendance totales aux discours de référence. Nous sommes, dans la plupart des cas, en présence d'un étalage de concepts théoriques qui semblent intouchables.

3.4 Le lien entre la théorie et la pratique

Alors que la théorie doit être au service de la pratique, certaines étudiantes travaillent d'une façon émiettée et incohérente. Elles accumulent des ressources théoriques et les considèrent comme partie achevée voire oubliée (9/12). Elles travaillent la pratique sans aucun retour à ce qui a précédé (9/12). Autrement dit, elles ne savent pas comparer, alterner, mesurer afin de maintenir au-delà de l'équilibre, un lien voire une circularité entre les différentes parties (8/12). Cette disjonction crée ce fossé entre le savoir et le savoir-faire.

3.5 L'enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire est largement adoptée dans les mémoires (9/12). D'une manière générale, les différentes étapes de l'enquête sont respectées (11/12) : les objectifs, le choix du public, la description des axes des questions, les conditions de passation du questionnaire. Les questions sont variées, ouvertes et fermées, et présentées de façon cohérente et bien agencée avec des graphiques à l'appui. Cela dit, plusieurs étudiantes présentent les résultats sous forme de points (7/12) ou de questions/réponses (5/12), sans faire l'effort de les analyser, de les interpréter, de les synthétiser et surtout d'établir un lien avec la problématique (9/12).

3.6 La remédiation : l'expérimentation didactique

Dans une RA, on propose des éléments de remédiation qu'on tentera d'expérimenter. Cette étape est souvent malmenée (6/12). Sa mise en œuvre sur le terrain présente des lacunes sur les points suivants : la conception, le pilotage, l'adéquation avec la problématique, la cohérence avec les parties de la recherche, l'analyse des résultats. Certaines actions ne sont pas expérimentées : sur l'ensemble des 12 mémoires, 4 présentent un dispositif testé, expérimenté sous forme de fiches pédagogiques appliquées.

Pour conclure, les étudiants respectent la structure générale d'un mémoire, tentent de comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'un problème pour y apporter des éléments de remédiation comme le préconise la RA. Les lacunes méthodologiques décelées se situent à l'intérieur de chaque partie du mémoire mais aussi au niveau des liens entre les parties. On note également la non maîtrise des différents modes de raisonnement et de certains des actes langagiers comme expliciter, analyser, reformuler et synthétiser. Au niveau linguistique, on relève l'emploi inapproprié des connecteurs logiques et des phrases complexes. A la lumière de ces résultats qui ne prétendent pas à l'exhaustivité, on peut dire que la tendance des étudiantes à sous-estimer la qualité de leurs mémoires est plutôt justifiée. Elles sont

E-mail : stephanehafez@hotmail.com

conscientes du fait que sans l'aide d'une personne-ressource, elles sont dans l'incapacité de mener à bien un projet de recherche.

Quoi qu'il en soit, l'analyse des besoins était déterminante dans la conception de notre module de FOU en ligne (référentiel de compétences, activités, supports, etc.). Ce module tel qu'il est prévu, est composé de 7 parties reprenant les différents moments d'un mémoire, soit l'équivalent de 30 h de cours. Chaque partie comprend deux à trois activités. La démarche est simple : à partir d'une capsule ou d'un corpus de documents, les étudiants font des exercices en autonomie, participent à un forum de discussion sur la thématique, puis ils réalisent une tâche langagière. Un tuteur leur fait un retour sur leur produit final sous 72h. Actuellement, ce dispositif est en période d'expérimentation pour être éventuellement réajusté. Son lancement officiel aura lieu à la rentrée 2018-2019.

Conclusion

Notre étude avait pour objectifs d'analyser les besoins de notre public-cible afin de mettre en place un dispositif de FOU au service de la RA. La mise en corrélation des résultats des enquêtes par questionnaire avec ceux de l'analyse des mémoires a permis de déceler principalement :

- des lacunes méthodologiques : un bon nombre d'étudiantes est dans l'incapacité de problématiser, de théoriser et de proposer des éléments de remédiation contextualisés : l'inadéquation du nombre d'heures allouées au cours de RA par rapport à un programme chargé fait que la théorie l'emporte sur la pratique, d'où une transposition partielle du savoir-faire méthodologique ;

- des lacunes langagières et linguistiques : les étudiantes ayant un niveau de B1/ B2 emploient un lexique redondant et des tournures syntaxiques peu variées : comme leur compétence linguistique est inférieure à leur projet de production, elles se limitent à la paraphrase et à l'analyse superficielle.

Face à cette situation, l'encadrant se trouve dans l'obligation de multiplier les initiatives pour que les étudiants rendent un travail de recherche de qualité. Il est, tour à tour, correcteur de langue, méthodologue. Cette lourde tâche fait du directeur de mémoires un multifonctionnel.

Grâce à un dispositif de FOU en ligne, nous espérons apporter une aide précieuse aux différents acteurs de la RA à la Faculté de Pédagogie. Lorsque l'étudiant comblera ses lacunes, à son propre rythme ne pourra-t-il pas mieux gérer/ réaliser son mémoire ? L'enseignant ne se consacrera-t-il pas davantage au volet pratique de son cours ? Le directeur de mémoires ne passera-t-il pas moins de temps à corriger le produit final pour s'attarder avec l'étudiant-chercheur sur l'utilité de son étude ? Pour répondre à ces questions d'autres études suivront !

Éléments bibliographiques

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

Catroux, 2002 : M. Catroux, Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXI, n° 3, 8-20.

Le Boterf 1983 : G. Le Boterf, La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux ?, *Recherche et Formation*, 90, 44.

Macaire 2007 : D. Macaire, Didactique des langues et recherche-action. Recherches en Didactique des Langues et Cultures, *les Cahiers de l'acedle, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères*, 4, 93-119

Macaire, 2010 : D. Macaire, Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche, *Les Après-midi de LAIRDIL*, 17, 21-32.

Mangenot 2017 : F. Mangenot, *Formation en ligne et MOOC. Apprendre et se former avec le numérique*, Paris : Hachette.

Richer 2011 : J.-J. Richer, Recherche-action et didactique du FLE, in : *Synergie Chine n°6*, Gerflint (éd.), Actes du colloque Canton 2009, n°6, Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui, Pologne : Gerflint, 47-58.

Roy, Prévost 2013 : M. Roy, P. Prévost, La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion, *Recherches qualitatives*, 32 (2), 129-151.