

Prospective d'un outil de la sociologie des organisations en contexte de communication interculturelle: la recherche-action dans les formations du CECRL

Contribution of a Tool of Sociology of Organizations:
Participatory Action Research for the Student Motivation
in the Trainings of CEFRL
(Common European Framework of Reference for Languages)

DERVELOIS Michaël



自立 (自律)、言語学習、動機、アクションリサーチ、組織社会学
Autonomy, Language Formation, Motivation, Participatory Action Research,
Sociology of Organization
Autonomie, Formation linguistique, Motivation, Recherche-action, Sociologie
des organisations

Abstract

This research seeks to introduce a recent contribution of sociology toward the didactic of the French language for serving the trainings of CEFRL. The sociological method of Participatory Action Research (PAR) will be applied to investigating the possibility to make corrections about trainings for DELF and DALF competences as a second foreign language. The methodology of PAR contributes to help support student motivation in studying toward the DELF and DALF diplomas. CEFRL policy has a curious effect on student motivation: this language training reduces sufficient motivation by the obsession to prove dynamism behavior and personality development. By applying PAR, we solve these critical effects and we access the field of motivation in order to promote the capacity for achievement in DELF and DALF.

1. Introduction

Un outil propre à la sociologie est en train de pénétrer les sciences de l'enseignement des langues, comme s'il avait, depuis son origine, davantage été approprié à la didactique du français. La recherche-action, qui s'est peu à peu imposée de manière constante sur les méthodologies qualitatives et l'observation participante des sociologues, commence à être mise à l'honneur par les didacticiens du français. Cet emprunt méthodologique avait apparemment tout pour s'arrimer aux méthodes d'enseignement des langues¹⁾ ; pendant que les sociologues de l'action font la part belle à la recherche-action en débusquant les opportunités de transformer²⁾, en concertation avec les acteurs stratégiques, un cadre organisationnel forcément voué à la péremption, le CECRL mobilise les futurs examinateurs pour une meilleure prise en compte de l'effectivité des efforts stratégiques de l'apprenant par son usage judicieux des actes de langage.

Les systèmes organisés observés par les sociologues de l'action perdent de leur cohérence au fur et à mesure de l'évolution des rapports de force, et selon les mêmes références théoriques, les didacticiens du français ont instauré la méthode actionnelle et le besoin de reconnaître dans la compétence linguistique le fait qu'un apprenant est en mesure de manifester sa capacité d'acteur stratégique dans les interactions proposées. Les deux sciences sociales avaient bien une nature prédisposée à introduire cette méthode dans laquelle le scientifique, sociologue ou enseignant didacticien, devient le collaborateur d'un projet de construction du citoyen, identitaire et linguistique. L'acteur stratégique des sociologues de l'action sait trouver le moyen de contourner les contraintes situationnelles en proposant un correctif à un système organisé de moins en moins apte à répondre aux mutations de son environnement. Il trouve ainsi sa raison d'être. La raison d'être sociale de l'apprenant est idéalement attendue par les formateurs de DELF et de DALF lorsqu'ils le mettent en situation de conflit et qu'ils observent sa prouesse à renverser l'adversité supposée au départ.

Modifions notre échelle de valeurs : de ce rapprochement pour un même outil entre les deux sciences, nous préférons dire que l'outil en question se révèle dorénavant indispensable à la nouvelle uniformisation des méthodes d'enseignement de la langue seconde. La raison en est que le CECRL a profondément transformé le rapport à l'enseignement des langues par la nature des épreuves et des références. Uniformisant à l'échelle mondiale l'examen du DELF et du DALF, les instances supranationales ont créé les conditions de durabilité de l'accompagnement de l'apprenant dans la recherche-action. Cela s'explique par le fait qu'à mesure que s'installent les épreuves de DELF et de DALF dans l'enseignement du français, la recherche-action vient suppléer à des formes essentielles de motivation à l'apprentissage de la langue que ce type de formation a

totalemment annihilé.

Les objectifs d'enseignement posés par le CECRL ne laissent à l'apprenant aucun autre recours motivationnel que la motivation dite « intrinsèque » (Ohki, Hori, Nishiyama & Tajino, 2009, pp. 71-88), née de la maturation de son cheminement identitaire. L'évaluation tient d'ailleurs compte de cette confiance en soi de l'apprenant par la cohérence de son rôle d'acteur social, lorsqu'il exprime une certaine nature individuelle à éprouver le besoin d'interagir dans une logique d'action autonome suivant son niveau de formation. En sont exclues toutes les autres formes de motivations. Par la nature des épreuves de DELF et de DALF, l'apprenant, devenu acteur social, ne peut plus s'accrocher aux nombreuses formes de motivations qui assuraient la qualité de ses progrès du début, comme son envie de se perfectionner. La recherche-action devient alors le seul cadre possible pour retrouver ces formes motivationnelles que le CECRL ne peut pas tolérer.

La motivation a besoin de supports stimulants, qu'ils soient découverts dans les opportunités professionnelles ou dans l'expérience cognitive au cours de la formation elle-même. Et, malgré le caractère évanescent de ses conditions d'apparition, ce sont bien des relais de stimulation extérieurs qui entrent en jeu pour son entretien, et ce, dès que l'apprenant reconnaît l'importance de sa pratique linguistique et en tire une certaine fierté. Pourtant, le cadre supra-institutionnel du DELF et du DALF ne permet pas d'autres formes de motivation possible en dehors de ses références à « l'intrinsèque » ou à l'intériorité, la seule forme de motivation possible selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (Deci & Ryan, 1985, pp. 325-346). La logique de formation et le contenu des épreuves au DELF et au DALF font constamment référence à l'autodétermination. D'ailleurs, le CECRL met un point d'honneur à récompenser les caractères autonomes et affirmés lors des épreuves. Autrement dit, il est certain que ce cadre de formation démembré la motivation naturelle de l'apprenant pour ne permettre que celle systématisée du citoyen engagé.

Ce déni de l'institution pour les formes de motivation par l'influence externe finit par jouer en faveur de la recherche-action qui se transforme alors en terre de salut où l'apprenant frustré retrouve toute la richesse des facettes de sa motivation première. Nous sommes alors forcément amenés à nous interroger sur la capacité de cette innovation méthodologique à suppléer aux incohérences fonctionnelles de la formation du DELF et du DALF. Nous partons de l'idée que sans aucun apport motivationnel complémentaire, les seules directives d'encadrement linguistique en l'état mèneront à coup sûr l'apprenant de DELF et de DALF à une désaffection progressive de ses sympathies initiales à la langue seconde. Tout l'enjeu est de prévoir la portée correctrice de la recherche-action à engager. Nous problématisons donc la manière de planifier un programme visant l'entretien de la motivation linguistique. Dans quelle mesure la recherche-action représente-t-elle pour

cela un outil performant et apte à corriger les désaffections à la langue que provoque structurellement la formation de DELF et de DALF ?

Nous apporterons un éclairage mesuré des bienfaits de cet outil sociologique en expliquant, dans un premier temps, à quel point le besoin d'une gestion de la motivation s'avère urgent (premier chapitre). Nous préciserons ce qu'est la motivation intrinsèque (sous-partie 1) et nous révélerons le choix institutionnel alors opéré consciemment en sa faveur (sous-partie 2). Puis, dans un second chapitre, nous verrons comment fonder une recherche-action en conséquence (second chapitre). Nous constaterons son rôle protecteur des motivations linguistiques (sous-partie 1), nous sélectionnerons ses nouvelles formes potentiellement applicables à notre objet (sous-partie 2) et nous en proposerons une ébauche plausible (sous-partie 3).

2. La nécessité d'une gestion de la motivation dans les politiques d'enseignement du DELF et du DALF

2. 1. La motivation intrinsèque comme motivation officielle du DELF et du DALF

Partons de l'échelle des motivations de Deci et Ryan pour voir qu'ils élaborent une hiérarchie entre elles de sorte que les motivations venant de soi ont une valeur supérieure à celle procurée par l'influence de l'environnement. Cette approche hiérarchique est entièrement validée par les instances supranationales d'enseignement du DELF et du DALF. La pression familiale, ou de l'enseignant, tout comme la foi et la conviction morale sont classées par Deci et Ryan comme des sources de second rang, comparé à l'impact supposé du plaisir retiré en soi-même à la pratique d'une langue seconde. La logique institutionnelle induit une forte tendance à la quête de l'autonomie par l'éveil d'une identité propre et d'une affirmation du cheminement personnel qui doit aboutir à la maturité de l'acteur social. La clef de l'épanouissement du citoyen se trouve dans le contenu même des épreuves du DELF et du DALF. La sociologie d'éveil à l'identité au travail de Sainsaulieu participe de plein gré à cette théorie de la vocation professionnelle (Sainsaulieu, 1993). Le nouveau salarié s'intègre à l'entreprise en participant aux débats politiques des syndicats et en partageant ainsi la cause commune de ses pairs, plus qu'en uniformisant son niveau de savoir-faire. Cette référence à l'action et à l'identité se retrouve jusque dans le barème de notations de l'examen de DELF et de DALF.

Nous observons que cette motivation à caractère exclusif, misant sur le plaisir intrinsèque, quasi inné, et mue par l'originalité d'une identité en cours d'épanouissement, répond parfaitement aux activités du DELF et du DALF, comme la mise en situation, la

manifestation d'une contestation, la résolution d'un conflit et ce, « sous forme de tâches à réaliser » (Bloomfield & Beya, 2006, p. 3). Les séquences pédagogiques portent clairement l'apprenant à s'impliquer dans les situations de conflit, et elles font de l'étude linguistique un moyen d'accès à une sorte d'identité fragmentée de citoyen. L'apprenant se forge un savoir linguistique pour agir en circonstances. Il développe des compétences linguistiques qui se valident au fil des relations conflictuelles dont il sort vainqueur, et ces relations forgent un apprenant qui se motive non plus en montant en niveau, mais qui se développe au fur et à mesure des situations de confrontations sociales gagnées. L'ouvrage de DELF liste également les types de confrontations que l'apprenant est capable de mener à bien dans le fameux apprentissage de type *CAN-DO statements* ; l'obtention d'un niveau de langue s'effectue dans la limite d'une liste d'actions possibles, témoignant de capacités linguistiques très formatées et curieusement comparables aux listes de compétences que l'on attribue à chaque fonction professionnelle. Elles excluent de se prévaloir d'une autre forme de motivation dissidente à la compatibilité avec le marché du travail.

Des programmes locaux d'aide sociale à la mobilité et à la reconversion professionnelle (tels que Démo-droit ou Thémis) sont lancés par le Conseil de l'Europe (Sauron, 2010, p.40). La motivation d'apprendre la langue est d'abord celle de manifester son engagement professionnel par sa compatibilité préétablie lors de l'examen pour un marché de l'emploi qui peut s'avérer subitement porteur quelque part à l'autre bout du monde et n'importe quand. A la manière de l'institution locale qui obtient un financement européen, s'ils deviennent réactifs aux attentes des programmes supranationaux, les apprenants affirment une motivation qui signe leur compatibilité aux postes suivant leur identité au travail. La motivation intrinsèque devient alors une forme d'acceptation tacite de l'apprenant diplômé qui passe ainsi un contrat de reconversion professionnelle systématisé sous forme d'aides à la mobilité. Il est donc important que l'enseignant de FLE, devenu une sorte de responsable des ressources humaines, fasse une présélection de la future réserve de mains-d'œuvre mondiale qui est encline à accepter, par la motivation sélectionnée, le type de fonction pour lequel chaque diplôme de DELF ou de DALF prépare de manière isolée.

2. 2. Le choix institutionnel d'une motivation basée sur la psychologie de l'apprenant

Le nouveau cadre établi par l'institution européenne renvoie la motivation à l'enjeu de la vocation que nous décrit Dubet (Dubet, 2002, pp. 32-35). L'ensemble des ouvrages de DELF, si prompts à lister des compétences acquises à la fin des objectifs linguistiques – segmentées en descripteurs – comme le sont les fonctions pour un poste, dressent une

conception nouvelle d'une motivation qui atteste de la bonne volonté à se plier aux moindres circonvolutions du marché du travail. Pour le CECRL, l'apprenant se découvre une identité de « pré citoyen » qu'il faudra faire correspondre à un ensemble de capacités listées comme des fonctions à un poste ; c'est un système de mise en conformité, de la convertibilité des compétences reçues à un type de poste précis.

La motivation intégrée est morte avec la mue de la vocation en une vocation institutionnelle qui rejette totalement l'idée des valeurs nobles d'abnégations du professionnel d'autrefois. L'idée d'une cause supérieure s'est mue par l'influence du protestantisme pour donner naissance à l'idée d'une vocation professionnelle³⁾ (Weber, 1905) : la nouvelle idée d'accomplissement de soi par l'emploi. La personne s'épanouit par un cheminement personnel. L'usager se doit de prouver à l'institution qu'il dispose d'une saine motivation puisqu'il aurait su faire arriver à maturation sa personnalité par le travail.

Le test psychologique vérifie la personnalité et évalue ainsi si la personne est faite ou non pour l'emploi. Des valeurs dites « nobles » sont dépistées par l'entretien oral avec le candidat soumis au test de vocation. Les vertus recherchées deviennent plus décisives que les compétences. L'institution a donc réussi à exister en paradoxe, en assurant le lien social par l'encouragement à la socialisation et en encourageant l'individu autonome ; elle a réussi à se restaurer vers une forme alternative de promotion de la liberté individuelle.

Dans cette optique, Castra ouvre à une sociologie de l'action qui est amenée à responsabiliser les acteurs de l'insertion et qui pointe du doigt, en définitive, leur immobilisme dans un portrait sévère de la réalité française (Castra, 2006, p. 49). En y joignant l'approche de Dubet sur la prise en compte de la vocation par l'acteur institutionnel, nous pouvons saisir pourquoi le processus d'insertion comme dispositif français est devenu ce qu'il est. Dubet constate l'influence des origines protestantes qui se sont cristallisées dans une éthique au travail pour donner une institution forte d'une pensée rationnelle, selon laquelle le rôle tenu pour assumer une fonction doit être conforme à la personnalité d'origine du salarié. Les travailleurs sociaux, partant de cette éthique rationnelle, comptent déceler dans la personnalité la vocation à un métier comme sainte condition du recrutement.

À partir de là, l'institution s'emballe et les dispositifs introduisent la personnalité comme élément décisif pour déterminer la compatibilité d'un candidat à un type d'emploi. La volonté et les compétences deviennent insuffisantes, car, très vite, s'ajoute l'idée d'être fait pour cela, d'avoir un mode de vie intrinsèquement compatible. Les examens se multiplient pour cerner cette vocation, et un contrôle permanent qui relève de la psychologie se justifie pour discerner la personne de mauvaise foi de l'homme de morale.

Dubet en déduit que le vertueux prime sur le compétent, et que l'idéal d'un corps

professionnel passe par une socialisation très homogène. L'institution est alors prise dans son paradoxe ; elle rejette sa caractéristique d'origine qui est de conformer l'individu en sujet, et elle se présente en institution alternative, plus authentique, à la pureté restaurée et aux pressions plus acerbes que jamais. Elle utilise la psychologie en vue de promouvoir une socialisation où l'utilisateur est censé se libérer et s'élever vers l'autonomie. Montrer sa compatibilité face aux nouveaux marchés du travail revient à s'élever aux principes moraux du citoyen responsable, et c'est en prouvant son usage de l'autonomie qu'il montre son mérite à bénéficier du dispositif institutionnel. Ce dispositif institutionnel applique un traitement du mérite qui trouve sa parfaite concordance avec les structures organisationnelles des milieux d'affaires. L'articulation de cette colonne vertébrale partant de l'institutionnel vers l'organisationnel révèle et englobe la place toute faite aux formations d'évaluation des langues pour rendre universelle cette politique de la vocation professionnelle.

L'institution se refuse à octroyer l'intégration professionnelle, même si elle le peut. Elle ne s'y résoudra pas tant que la vocation de l'utilisateur, dont l'identité doit conduire à l'autonomie, n'est pas inscrite dans son projet de carrière. La formation linguistique, qui libère l'utilisateur et lui offre l'autonomie, justifie le traitement administratif et la sélection est appliquée dès la mise au point du projet professionnel. Au cœur de ce traitement, se tient l'enseignement du DELF comme la clef de voûte des dispositifs de formations permettant d'accéder à cette consécration institutionnelle qui octroie la maturité au cheminement personnel vers l'autonomie.

3. Vers une application de la recherche-action dans la formation de DELF et de DALF

3. 1. La recherche-action comme cadre protecteur évident des motivations linguistiques

Une fois que l'on reconnaît l'essentialité de sauvegarder la motivation de l'apprenant dans un contexte de préparation aux épreuves si particulières qui composent le DELF, le doute ne transparait plus quant à l'élaboration d'un programme en recherche-action. Une cellule de réflexion s'ouvre alors avec pour caractéristique de rendre l'estrade de l'enseignant tout aussi accessible à ses étudiants et à faire passer l'enseignant au statut de coélaboreur d'un changement. Or, dans le cas présenté ici d'une palliation, la recherche-action vise à retrouver des formes de sociabilisation désirées par l'apprenant pour s'épanouir. L'accès dans l'institution à des stimulations d'apprentissage, qui n'étaient pas permises par la logique de la formation diplômante, fait de l'espace accordé à la recherche-action un substrat à la forme de stimulation désirée pour faciliter le projet

d'acquisition de la langue seconde. Partant du changement qui s'applique sur l'institution par la modification progressive de la nature de son aide, comme celui qui s'applique sur l'apprenant par l'intégrité de son identité sociale qu'il vient parfaire, la recherche-action se redirige vers la voie du soutien à l'achèvement du projet linguistique. Le changement attendu par la recherche-action se repositionne sur la transmission du savoir, et il redevient le changement désiré au départ, celui de devenir bilingue en vue de l'objectif d'origine. La recherche-action répare les caractéristiques complètes de la motivation qui étaient perdues depuis que l'apprenant est devenu prétendant au grade du DELF. Le changement ne touche plus l'intégrité de l'apprenant ou la nature instructive de l'institution, bien au contraire, l'apport de la recherche-action est de seconder les pertes de dynamismes de l'institution de formation, en la rendant viable dans l'environnement malgré ses lacunes et de sauvegarder les motivations d'origine tout en les renforçant.

Toute recherche-action fonctionne d'abord de manière à installer une méthodologie qui conscientise l'apprenant sur son action et le pousse à analyser les effets réciproques entre lui et l'institution de formation. Crézé explique qu'elle se construit en phases dans lesquelles les participants déterminent des objectifs en accueillant des propositions diverses et en évaluant leur pertinence dans l'idée de redéfinir leur engagement vis-à-vis de l'institution (Crézé, 1992, pp. 331-349). Nous voyons l'exemple modèle de Crézé qui avait travaillé sur le public des femmes en réinsertion professionnelle après une longue période de non-travail. Elle avait renoncé à effectuer une formation de remise à niveau et s'est concentrée sur l'apprentissage de la faculté de traitement de l'information et de prise de décision. Une fois en programme de recherche-action, les apprenants et les enseignants s'échangent leur rôle et deviennent des chercheurs partenaires. Ils construisent leur action directement sur le terrain de recherche après avoir opté pour des propositions de programme, et ils analysent au fur et à mesure la portée des modifications de contexte d'apprentissage qu'ils ont généré. Ils trouvent ensuite la possibilité de corriger les expérimentations de l'action dans le raisonnement et de modifier à leur guise leur rôle de départ. De plus, les participants appréhendent la qualité du lien entre leur objectif et la formation suivie en jugeant de la pertinence des propositions d'actions qu'ils traitent. Les participants émettent des solutions qui les rapprochent d'une prise d'engagement en gérant leur risque et les coûts. La recherche-action multiplie enfin des passerelles entre les dernières avancées scientifiques et le vécu personnel par l'action en direct. Crézé reconnaît la préciosité de ces passerelles dans le processus de recherche-action, des passerelles qui ne se multiplient que lors de la phase finale de l'« opérationnalisation des résultats »⁴⁾. La place de l'institut de formation ou du service culturel est à nouveau débattue par un bilan minutieux aux descriptions exhaustives qui finit par le reconsidérer, ou le service culturel comme un moyen d'accès à

la culture, ou à une évolution de poste, ou à bien des choses encore. L'institut est réévalué jusque dans les bénéfices qu'il procure, qu'il soit peu déterminant ou qu'il incarne un possible nouvel angle d'attaque stratégique. Il s'agit de modeler, à partir de là, l'environnement de la formation linguistique de manière à disposer d'organismes tous reliés à cette formation en fonction de l'objectif, et de disposer ainsi d'un environnement local qui crée une communauté et développe ses expansions, ses débouchés, un réseau qui se plie aux domaines utiles de l'apprenant, et qui prend pour objectif l'épanouissement linguistique.

Partant de cette méthode, nous pouvons concevoir une application similaire de l'outil sociologique qu'est la recherche-action à la question de la motivation. L'objectif est de permettre la réappropriation de la motivation première de l'apprenant à travers un projet qui la met au centre de la démarche ; le motivé par la relation interculturelle peut concevoir un emploi dans une entreprise française, et le motivé par l'esthétique littéraire peut s'engager dans la constitution d'une association culturelle qui réalise des projets avec différents partenaires. Le processus intègre bien évidemment un travail de traitement du réalisme de l'engagement chez l'apprenant motivé. Ce dernier vit aussi ce processus comme un moyen de refaire le cheminement qui a transformé son intérêt en motivation à part entière. Il est amené à réaffirmer les valeurs qui ont déclenché ses premiers pas vers l'inscription au programme linguistique. L'expérience risque alors de le mener à s'opposer de front à l'institution de préparation aux épreuves de DELF et de DALF, car il n'a plus à se contenir face aux exigences de la pédagogie *CAN-DO statements*, et peut exprimer à sa guise ce qu'il attend du savoir linguistique.

À moins d'adhérer dès l'origine aux exigences de la motivation intrinsèque, qui est la seule reconnue par ce type de diplôme, l'apprenant du DELF ou du DALF se sent souvent incompris. Il se rend compte bien vite qu'une fois dans le programme de formation, il lui faut dissimuler les véritables causes de ses goûts linguistiques sous peine d'être stigmatisé jusque dans son intégrité psychique. Beaucoup découvrent la formation une fois inscrits en ayant bien l'impression que cette dernière ne correspond même pas à un savoir linguistique, et plus encore ne disposent d'aucun repère pour percevoir, dans cette philosophie si particulière de l'enseignement de la langue seconde, une logique de progrès linguistique. Cela conduit tout naturellement le candidat refoulé à la reconquête de son désir d'apprendre dans une recherche-action, basée sur les stratégies d'apprentissage où il a tout loisir de préparer son double jeu. L'acteur stratégique sauvegarde d'un côté sa motivation réelle et acquiert les clefs d'un type d'épreuves de sorte à montrer à l'examineur qu'il vient au diplôme pour compléter le parcours de son cheminement personnel. Toutes les épreuves seront là pour vérifier qu'il vient bien dans l'optique d'un parcours identitaire, et la préparation en recherche-action lui fera

comprendre tout l'intérêt du mensonge. L'instance supranationale travaille à proposer un diplôme universel, et pourtant le seul front de résistance peut potentiellement naître de la recherche-action qui offre un cadre d'éviction aux contraintes de la motivation axée sur l'intériorité. Cette méthodologie représente une forte alternative et une possibilité d'exprimer des doléances citoyennes, tout comme élaborer des réseaux et reconstruire les limites de l'influence titanesque du CECRL qui, jusque-là, ne se connaît pas de grande entrave.

3. 2. Les nouveaux apports de la méthodologie de recherche-action au profit de l'apprenant d'une langue seconde

Jusque-là, les méthodologies les plus proches de la recherche-action se trouvaient dans l'observation participante des sociologues et des ethnologues et dans les expérimentations sociales de la psychologie expérimentale. La recherche-action apporte une dimension nouvelle par l'implication du chercheur et son impossibilité de se mettre en retrait de l'expérience momentanément. La recherche-action conduit les coopérants « professionnels » et « scientifiques » à analyser non plus une expérience provoquée, isolant un moment de vie, mais un maintien continu des interactions tout en étant les auteurs de l'action recherchée pour se laisser submerger par l'apparition d'un changement qui ne connaît aucune possibilité de contrôle sur lui. Pour Barbier, dans la recherche-action, le sujet de l'expérience est enfin mis de côté et remplacé par le sujet concret (Barbier, 1996). La recherche-action se préoccupe d'abord d'informer le citoyen sur la gravité du problème social et d'instruire le changement de sorte qu'il émane démocratiquement des communautés directement concernées. Le partenaire de recherche non scientifique est sollicité à juger des résultats en cours détenus par le chercheur, comme à revoir leur interprétation et leur analyse. Le spécialiste n'est plus l'unique possesseur d'une analyse sous prétexte de détenir le savoir du décodage de l'entretien. Il doit négocier avec les partenaires citoyens directement concernés, et, au lieu d'aboutir à un rapport de recherche académique, il réfléchit avec eux aux manières d'initier une action correctrice. Il est plus un acteur politique de coordination qui éclaircit et propose des actions en offrant, entre autres, les outils de la recherche scientifique. Voyons sur de telles notions les potentialités d'écoute et d'investigations mises à la disposition de l'apprenant du DELF. Il a accès à la tribune scientifique pour juger de la pédagogie et d'invalider les analyses complaisantes.

L'apprenant désireux d'ouvrir une discussion en recherche-action sur la motivation peut trouver encore les bénéfices de la nouvelle recherche-action dictée par Carr et Lewis (Barbier, 1996, pp. 38-39). En se fondant sur les conditions qu'ils émettent à son élaboration, il paraît essentiel de réaliser tout un travail de mise à distance par rapport à

l'idéologie institutionnelle, et le discours non institutionnel de l'apprenant s'impose tout autant sur la langue spécialisée des acteurs institutionnels concernés. Une réflexion sur la mise à distance par rapport à l'analyse institutionnelle et sur sa mise sur un pied d'égalité avec celles des apprenants vise à terme à la maîtrise de l'éloignement des regards critiques. Sachant la forte incompatibilité des types de motivation entre l'institution pédagogique du FLE et ses usagers, les deux forment intrinsèques et externes de la motivation vont être directement mises sous la tension dialectique des forces contraires propre à Hegel. Ce n'est qu'en dépassant ce stade que le changement sera rendu possible. La nouvelle recherche-action est décrite par Barbier comme une source d'émancipation par rapport à la bureaucratie, et passe par la pratique « informée et impliquée » (Barbier, 1996, p. 39) comme seul accès à la vérité. Les notions de responsabilisation et d'émancipation sont salvatrices dans les efforts de l'apprenant frustré, pour réhabiliter ses propres supports motivationnels par cette nouvelle recherche-action destinée à l'amélioration de sa condition sociale avant même la production scientifique.

Enfin et surtout, la différence avec les autres méthodologies est de taille pour les apprenants du DELF et du DALF qui en bénéficient, car le sujet d'expérience d'une recherche classique reste dans un abstrait qui interdit que l'on aborde la question de la motivation. Avec le sujet concret, nous pouvons commencer une analyse des motivations, car il nous est possible de recueillir sa morale ou de codifier ses valeurs comme ses actes déraisonnables. Barbier affirme bien que cette méthodologie est la première à pouvoir traiter de motivation⁵⁾ (Barbier, 1996, pp. 29-32). Mais s'agissant de retrouver la motivation que les formateurs du DELF et du DALF ont escamotée par l'exigence de la seule motivation intrinsèque, le travail de retour sur ses premiers pas linguistiques porte à confusion au cours de la démarche méthodologique. En effet, faisant référence à Lévy, Barbier rappelle qu'il y a une composante d'apparition du changement, incontrôlable et qui ne peut être prévisible par aucun des collaborateurs de la méthodologie, mais qui est toutefois conscientisée par l'apprenant s'efforçant de l'intégrer à son projet au cours de l'expérience (Barbier, 1996, pp. 28-29). Cette surprise du changement impose de revoir les orientations de la feuille de route établie. Elle peut paraître incompatible avec la notion de retour à une motivation perdue. Or, il n'en est rien, car la nouveauté introduite peut donner à la recherche de réhabilitation de la motivation extérieure le moyen d'établir une cohérence par de nouvelles passerelles d'un environnement qui fonctionne alors comme un contre-pouvoir. Le réseau formé multiplie les formes de rapport au réel et au social dans l'optique de soutenir une motivation de nature extérieure à l'apprenant. On peut imaginer alors dans quelle envergure, des organisations, jusque-là timides dans le débat de formation linguistique, retrouveront leur assurance, et l'introduction du changement sera alors le biais tant attendu. La nouveauté du changement est l'enjeu clef pour créer

un environnement concret qui se développe, d'autant qu'il est en mesure de contenir les excès idéologiques de l'institution par les siens.

3. 3. Proposition d'ébauche d'une recherche-action sur la motivation linguistique

À présent, il s'agit de suggérer concrètement comment opérer à un processus de recherche-action destiné à régler la gestion des apprenants frustrés de la formation de DELF et de DALF. La « recherche-action intégrale » de Morin (Barbier, 1996, pp. 53-57) nous paraît alors revêtir des aspects intéressants, puisque la méthodologie appelle à ce que les coéquipiers de la recherche-action y déclenchent consciemment et spontanément le changement. Ce changement se veut faire passer de l'action individuelle et du discours spontané en une action collective et un dialogue engagé, par une démarche qui réintroduit l'externalité chez l'apprenant. La recherche-action intégrale se compose de cinq phases dont les deux premières (le contrat formel et la participation) évoluent vers la phase de changement qui répond au problème cerné. Suivent la phase de discours donnant lieu à une conscientisation où l'implication des acteurs devient politique et la phase d'action aboutit souvent à l'action de la collectivité. Partant d'un contrat formel, mais laissé libre de toute structuration possible entre l'apprenant frustré et le scientifique, leur cadre de recherche s'enrichit par des négociations de plus en plus soutenues. Puis, d'un premier projet de transformation, accouche un prototype organisationnel qui fera office de changement une fois les essais suffisamment concluants et l'implication engagée des coéquipiers aboutie.

De cette méthodologie, l'apprenant frustré, en quête d'un retour de ses motivations extérieures, peut commencer à corriger la contrainte de cadrage strict des voies professionnelles qu'impose la logique *CAN-DO statements* dans chaque niveau d'apprentissage. L'instance supranationale porteuse du DELF cherche à systématiser le lien entre chaque poste de travail et des niveaux d'apprentissage dont les fonctions des postes correspondent au savoir linguistique découpé dans le DELF. Cette logique de brassage des populations, sur le marché du travail à échelle planétaire, ne peut répondre au profil d'un apprenant dont la motivation n'est pas canalisée en fonction du programme de brassage. Pour l'institution, l'adhésion à des valeurs dissidentes de celles portées par le CECRL forment des sources de motivation à la langue seconde qui gênent les instances supranationales. Jusqu'à maintenant, la solution était de circonscrire ces motivations externes en étouffant les vœux de l'apprenant. Toutefois, s'imposant comme la référence internationale de compétences en langue, il ne saurait être question de renoncer au diplôme sous peine de lourds désagréments existentiels. Mais il s'agit de rattraper les insatisfactions par la formation complémentaire grâce à la recherche-action intégrale qui

se présente comme la solution de contournement des interdits motivationnels. Nous avons l'exemple parfait de ce type de processus dans l'enseignement scolaire japonais. Voyant la gravité de déliquescence du niveau scolaire des écoles publiques par l'instauration catastrophique de la politique « *Yutori Kyôiku*⁶⁾ » initiée par le gouvernement Nakasone dans les années 80, le peuple s'est organisé pour combler et corriger les erreurs du public grâce aux écoles du soir connues sous le terme de « *Juku*⁷⁾ ». Ces dernières sont devenues la panacée d'une éducation secourue à temps.

La recherche-action intégrale a besoin de partir d'un contrat formel non structuré. La solution corrective vient dans la coopération avec l'enseignant-chercheur. Ce dernier est donc en mesure de passer à l'étape de participation dès lors qu'il entreprend de pratiquer sa compétence en dehors du programme de formation au DELF. L'apprenant lui indique ses besoins motivationnels qu'il ne retrouve pas dans les cours de type DELF et le contrat de départ prend forme. L'étape de transformation apparaît lorsque ce dispositif correcteur donne lieu à la mise en place de cours du soir. Reprenons les formes de motivations de Deci et Ryan à travers l'habile reprise commentée qu'en font les chercheurs Ohki, Hori, Nishiyama et Tajino pour constater les sauvegardes possibles de ces formes motivationnelles (Ohki, Hori, Nishiyama & Tajino, 2009, pp. 71-88). D'abord, la motivation intrinsèque, qui émane du plaisir de l'usage de la langue adoptée, ne peut faire l'objet d'une démarche en recherche-action intégrale, étant donné qu'elle fait déjà l'objet de toutes les attentions des instances supranationales.

Imaginons que la recherche-action intégrale aboutisse à l'ouverture d'une classe qui réintroduirait des rapports plus disciplinaires et hiérarchiques entre élèves et professeurs, une certaine exigence de respect dans la communication, et même une demande soutenue de travail personnel. L'apprenant qui se fait ainsi violence pour assurer ses progrès linguistiques a recours au type de motivation désigné par Deci et Ryan sous le terme de « régulation externe » (Deci & Ryan, 1985, pp. 325-346). Il peut encore, à niveau moindre, user du type de motivation qu'ils désignent sous le terme de « régulation introjectée » s'il veut se fixer avec l'enseignant des sous-objectifs ponctuels. Le changement est mis sous condition de trouver des enseignants assez désobéissants au DELF, chose peu aisée, étant donné à la fois l'unanimité du corps enseignant français pour ce type d'enseignement et une suprématie institutionnelle qui étouffe la parole des « anti-actionnalistes », tant est qu'ils puissent exister professionnellement.

Passons aux sources de motivations référencées encore par Deci et Ryan sous la dénomination de « régulation intégrée ». Cette forme de motivation peut trouver une application sous la forme d'une recherche-action intégrée lorsque l'intérêt à apprendre est conditionné par la compatibilité entre les valeurs de l'enseignant et celles de l'apprenant. Ce type d'élaboration de la base motivationnelle a pour particularité de se focaliser sur les

choix idéologiques de l'apprenant. Ce dernier peut très bien partager les mêmes références morales que celles du CECRL. Mais, au cas où ses principes moraux se heurteraient à cette philosophie particulière, la recherche-action intégrale lui permettrait d'élaborer un programme de formation annexe qui puisse le prémunir des mises en situation qui tendent à encourager la négociation ou à nourrir le conflit. L'enseignement complémentaire est alors ressenti comme une correction d'autant plus essentielle qu'il répond à un besoin fort de sauvegarde des convictions et qu'il réintroduit la capacité de l'apprenant à juger les formations en place. Cette recherche-action intégrale permet de briser l'isolement de l'apprenant tout comme la dictature du DELF.

Présentons enfin la proposition d'une recherche-action déjà construite par Sanz de l'université autonome de Madrid (Sanz, 2012, pp. 48-55). Il a été question d'élaborer une recherche-action avec des apprenants en langue seconde grâce à une réflexion hors cours entre les apprenants et les enseignants en 25 à 30 heures. L'expérience inclut l'observation de la motivation. Composée de trois phases, la recherche-action débute par « la récolte de données préalables sur la situation de départ ». On analyse le niveau des élèves, comme leur parcours, leurs stratégies d'apprentissage et leur motivation. Suivront des épreuves d'évaluation avec une nouvelle vérification de leur motivation. La nature de la motivation de l'apprenant est suffisamment identifiée pour passer à une deuxième phase d'« intervention pédagogique de la part de l'étudiant-chercheur-praticien » (Sanz, 2012, p. 51). Il s'agit de construire l'outil d'apprentissage par des choix ou une démarche d'ingénierie de l'enseignement, en se penchant sur le bénéfice linguistique recherché autant que sur la manière d'en tirer des informations sur les acquis ou les progrès. Troisièmement, la phase de « récolte des données post intervention » permet de faire le point sur les apports de la méthodologie d'enseignement construite en concertations. Il peut être observé l'évolution de la motivation pour vérifier si la nature même de cette motivation n'a pas évolué. Le but exprimé par Sanz est clairement celui de faire constater les progrès et le niveau atteint par rapport à l'état pré interventionnel.

La recherche-action met à l'honneur la question motivationnelle en recherchant le changement de la motivation elle-même et en l'entretenant de manière globale par des phases qui amèneront une grande visibilité lors du retour sur soi. Le « feed-back » est intentionnel et considère un construit d'enseignement élaboré en commun. Cette logique répond très bien à la détermination du contenu d'apprentissage que l'on laisse à l'apprenant dans les nouveaux lycées autonomes d'Angleterre qui ont été étudiés par Appay (Appay, 2005). Il s'agit d'une autonomie contrôlée dans le sens où l'on passe la commande d'un enseignement pour lequel le prestataire des services d'apprentissage s'engage à l'exécution d'un programme dont il bénéficie lui-même. Le problème est que ce genre de méthodologie appelle encore à l'éveil du cheminement de l'apprenant pour

l'épanouissement de la personnalité et à la quête vers l'autonomie que l'on sait être propre à la méthode actionnelle en didactique du FLE, tout comme en sociologie de l'action. Le risque étant de voir alors les motivations plus extrinsèques mises de côté. Il est d'ailleurs observé par Sanz une désaffection des apprenants à ne pas pouvoir engager de telles responsabilités de jugement sur le choix du contenu des cours (Sanz, 2012, pp. 48-55). Il est ici laissé à planification un espace libre de tout contenu dans un projet linéaire de formation, mais avec une contrainte de prise de décision sur les outils d'apprentissage et de vitesse d'exécution réglée dans le temps. Il y a un risque évident de perte de motivation du fait de l'inconfortable position. Appay a d'ailleurs repéré dans une situation similaire que l'apprenant des lycées anglais se reportait toujours aux références nationales des contenus d'apprentissage, car ces dernières assuraient au mieux la reconnaissance du lycée autonome et offre une sécurité de l'emploi en aval (Appay, 2005, pp. 80-86). Cet apprentissage sous forme de programme vide à déterminer est à la fois décourageant et pervers car il conduit à s'orienter vers un pragmatisme sécuritaire de la part des apprenants. Les bienfaits du retour sur soi sont gommés par les contraintes issues du vide à combler. Il s'agit de toujours bien repérer qu'en recherche-action l'intention de participer est primordiale. Il constitue d'ailleurs la seconde étape de la recherche-action intégrale.

4. Conclusion : pour un rôle correcteur de la recherche-action

Nous nous trouvons face aux nouvelles potentialités encore ignorées de la recherche-action. Nous savions que nous pouvions induire une dynamique nécessaire au changement organisationnel en modifiant à terme le rapport de l'apprenant avec l'institution qu'il fréquentait à travers le statut social qu'elle pouvait lui permettre d'atteindre. Maintenant, nous découvrons, qu'au lieu de se construire individuellement par les octrois possibles de l'institution d'enseignement au projet d'apprentissage, l'apprenant peut concevoir avec la recherche-action des supports de sociabilité ou simplement des supports d'opportunité à la socialisation auxquels cette institution, dans ses déséquilibres structurels, faisait elle-même obstacle. L'objectif institutionnel imposait une motivation dont la forme était exclusive, et par là pouvait entraîner au découragement de l'apprenant qui ne retrouvait plus ses intérêts de départ. La recherche-action vient non pas transformer vers l'inconnu, mais apporter en rétablissant le stimulant d'origine et accroître par là même la capacité de socialisation que la formation institutionnelle bloquait. Nous sommes devant une recherche-action qui, plutôt que d'initier un changement non maîtrisé et donc risqué, réintroduit les conditions optimales d'une organisation en comblant ses manques. La recherche-action comme tremplin au changement individuel

se seconde de la recherche-action comme correctrice des insuffisances organisationnelles. Elle vient pallier les blocages de l'organisation en ouvrant un espace de réintroduction des besoins de l'apprenant qui n'avaient pas subi d'entraves avant tout contact avec l'instance supranationale du CECRL.

Notre approche de la recherche-action est peut-être à la fois le moyen pour les instances supranationales de vérifier que les peuples sensibles au français dans le monde reconnaissent l'approche actionnelle sans en subir la contrainte par l'emploi ou autres nécessités pratiques. La recherche-action basée sur leur motivation est un passage au jugement de la théorie d'enseignement par les apprenants comme la possibilité sans rejet inévitable de recourir à des méthodes alternatives qui vont, à terme, donner à ces institutions pédagogiques les qualités démocratiques qu'elles n'avaient pas jusqu'à maintenant ; le caractère exclusif des qualités linguistiques reconnues est recadré dans une démarche de complémentarité des formes d'enseignement du français.

Notes

- 1) Beaucoup d'expérimentations faites en recherche-action introduisent une phase de transformation puisqu'il est attendu un apport décisif aux qualités des acteurs participant à l'expérience d'action collective. De la même manière, il est aussi attendu par l'examineur de DELF et de DALF un semblable résultat au cours de la production écrite et orale de la part des candidats.
- 2) Les premiers sociologues fondateurs de la recherche-action comme Barbier, Finger, Stromquist ont échafaudé la recherche-action en opposition à la sociologie positiviste. Mais c'est réellement depuis les années 90 que cette méthodologie s'est émancipée grâce à Morin, Lapassade. Elle est, par ailleurs, élaborée au sein de centres de recherche comme le CERSO de Paris Dauphine, longtemps dirigé par Liu. Barbier nous apporte un historique de l'évolution de cette méthodologie dans son ouvrage intitulé *La recherche-action* aux éditions Anthropos (collection Poche ethno-sociologie) de la page 32 à 57. D'après lui, la nouvelle recherche-action se trouve recomposée dans son cheminement en phases par un processus plus radical sur les effets du changement, avec un glissement du rôle du sociologue vers la médiation et une planification du changement voulue pour répondre plus au pragmatisme des besoins de la population cible plutôt que de donner la priorité à l'apport scientifique.
- 3) M. Weber explique la lente évolution spirituelle de Luther pour finalement considérer l'importance de la profession comme la décision d'une providence divine à la suite d'une dérivation dans la traduction du terme allemand « beruf », donnant lieu à l'introduction du concept de vocation.
- 4) Les recherches-actions sont en générales très procédurières dans le sens qu'elles s'appliquent comme des recettes de cuisine avec, pour résultat du cheminement effectué,

l'assurance que soit toujours prévu le respect de la volonté des participants. Lors de la phase finale du processus de Crézé, la confrontation au changement est une épreuve franchie et il est alors adopté tout ce qui peut avoir été accepté par les participants au cours de leurs démarches de candidature en réinsertion professionnelle.

- 5) Apportons cette précision : l'approche de la psychologie expérimentative se différencie de la recherche-action, car elle considère comme inintéressantes les motivations parce que le sujet est pris comme abstrait. La recherche-action ouvre la possibilité de s'intéresser à la motivation.
- 6) ゆとり教育
- 7) 塾

Références bibliographiques

- Appay B. (2005). *La dictature du succès*. Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales.
- Barbier F. (1996). *La Recherche Action*. Jouve, Éditions Anthropos, Coll. Poche Ethno-sociologie.
- Blomfield A. et Beya A. M. (2006). *DELFB1, 200 activités*. Paris, Éditions Clé international.
- Castra D. (2006). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris, PUF, Coll. Le Travail Humain.
- Crézé F. (1992). « La formation et la réinsertion professionnelle des femmes ou comment la recherche peut accompagner une réalité sociale en train de naître ». Paris, *Revue Internationale de systémique*, Vol. 6, N.4, pp. 331 - 349.
- Deci E. L. and Ryan R. M. (1985). « Motivation and Education: The Self-Determination Perspective ». *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), pp. 325-346.
- Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, Éditions Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- Ohki M., Hori S., Nishiyama N. et Tajino A. (2009). « Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français ». *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, N.1, pp.71-88.
- Sainsaulieu R. (1993). *L'identité au travail*. Paris, Éditions Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Coll. Références.
- Sanz G. (2012). « La recherche-action, outil pour la formation des enseignants de FLE ». *Les langues modernes*, 2/2012, Orsay, APLV.
- Sauron J.-L. (2010). *Le puzzle des institutions européennes*. Paris, Gualino - Lextenso éditions, Coll. Master Pro.
- Weber M. (1905). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Editions Plon, Coll. Recherches en sciences humaines.