

**LA FORMATION À LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES
ENTRE EXIGENCE DE CONFORMITÉ ET EXIGENCE D'ORIGINALITÉ :
LE CAS DES CONCEPTS**

SOMMAIRE

Avertissement de janvier 2013	2
1. Introduction (rappels préalables)	3
1.1 Le concept de « concept »	3
1.2 Définitions et descriptions des concepts.....	4
1.3 Un modèle de progression formative dans la maîtrise conceptuelle	7
1.4 Concepts et configurations conceptuelles : la « modélisation »	9
1.4.1 La classification	10
1.4.2 Le croisement	11
1.4.3 Le processus.....	12
1.4.4 Le réseau	13
1.4.5 Les intersections d'ensembles	13
1.5 Concepts génériques, concepts spécifiques et concepts-clés.....	13
2. Les formes diverses de l'originalité conceptuelle	15
2.1 Appliquer un concept didactique à un nouvel objet de recherche.....	16
2.2 Modifier un concept didactique	17
2.3 Développer un concept didactique	18
2.4 Combiner deux concepts didactiques.....	19
2.5 Problématiser un concept didactique	20
2.6 Introduire un concept extra-didactique.....	20
2.7 Inventer un nouveau concept.....	21
2.8 Appliquer un champ ou un modèle conceptuel didactique à un nouvel objet	22
2.9 Modifier un modèle conceptuel didactique ou réorganiser un champ didactique	22
2.10 Introduire un modèle conceptuel extra-didactique.....	23
2.11 Construire un nouveau modèle conceptuel	23
3. Conclusion	23

Avertissement de janvier 2013

Ce texte s'adresse à des étudiants préparant leur mémoire de master deuxième année ou leur thèse en didactique des langues-cultures.

Il n'était à l'origine qu'un plan détaillé – avec parfois quelques développements rédigés – destiné à être utilisé comme support d'une intervention que j'ai faite le 9 février 2007 à un séminaire de mon groupe de recherche, le CEDICLEC (composante du CELEC, Université Jean Monnet de Saint-Étienne). Ce séminaire s'intitulait « Qu'est-ce qu'une recherche personnelle en didactique des langues-cultures ? Vers une prise en compte des originalités multiples ».

L'idée de cette thématique m'était venue après la découverte d'un cas de plagiat dans le mémoire d'une étudiante : une manière intelligente d'exploiter cette affaire m'avait semblé être de lancer une réflexion collective sur le paradoxe fondamental de la formation à la recherche :

- L'étudiant en formation à la recherche (je parlerai d' « étudiant-chercheur » dans mon article) doit s'appuyer sur les travaux de chercheurs confirmés : on lui demande d'ailleurs dans son mémoire ou dans sa thèse de prouver qu'il les a bien lus et qu'il s'est bien assimilés leurs concepts et leurs modèles.
- Mais en même temps, il faut, pour qu'il y ait formation à la recherche par la recherche (et non pas seulement acquisition d'outils de recherche), que ce soit une vraie recherche, une recherche personnelle donc, et non une compilation de lectures.

Comment répondre simultanément à cette double demande paradoxale de conformité et d'originalité ? Cette question de recherche résumait la problématique de ce séminaire, auquel j'avais invité plusieurs collègues chercheurs dans la discipline.

J'ai réécrit entièrement ce texte pour la présente publication (janvier 2013), en tant qu'article à part entière, mais aussi avec l'objectif d'en faire un document d'appui pour le cours « Méthodologie de la recherche en DLC », Dossier n° 4 « Élaborer sa problématique de recherche »¹. Ce dossier aborde en effet la question de ces outils nécessaires à la problématisation que sont les concepts. Dans la réécriture du présent article, j'ai intégré des citations, des allusions et des références à des articles que j'ai écrits entre 2007 et aujourd'hui. J'ai utilisé en particulier les idées que j'ai développées dans deux articles antérieurs sur la conceptualisation en didactique des langues-cultures, et j'en ai même reproduit textuellement des passages, que je signale, bien entendu. On pourra, si on le souhaite, les [re]lire d'abord. Ce sont les suivants :

- « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1997b/>.
- « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001a/>.

¹ En ligne : www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/.

1. Introduction (rappels préalables)

1.1 Le concept de « concept »

On sait que le concept correspond à une représentation mentale symbolique d'une classe d'éléments permettant des manipulations intellectuelles à la fois plus économiques et plus puissantes : « On ne saurait croire combien un mot bien choisi peut économiser de pensée », aurait dit un jour le physicien autrichien Ernst Mach, cité par Henri Poincaré.²

Exemple 1 : « répétition »

Entendu dans le sens très général de « réapparition de la même forme linguistique » (W.F. MACKAY), ce concept permet de couvrir les différents canaux empruntés (réapparition des mêmes formes sous les yeux, dans les oreilles, sur les lèvres, sous la plume et dans la tête de l'apprenant), les différents types (du plus intensif au plus extensif, du plus fermé au plus ouvert) et les différentes formes de mise en œuvre (en didactique scolaire, par exemple : reprise-contrôle de la leçon antérieure en début d'heure, révision générale de début d'année, progression en spirale, formes linguistiques nouvelles présentées sous forme de listes en fin d'unité ou dans des unités « paliers », exercices structuraux, canevas de jeu de rôles, questions de reprise de commentaire, exercices de synthèse, discussion guidée en fin d'étude d'un dossier de civilisation).

Exemple 2 : « forme linguistique »

Ce concept permet de désigner à la fois des réalités d'ordre lexical, syntaxique, morphologique et phonologique, sans avoir à les énumérer ni encore moins entrer dans les difficiles problèmes théoriques de définition et de délimitation de ces différents types de réalités linguistiques. Cela permet de dire « simplement » que « l'une des fonctions du support dit "de base" est d'assurer la présentation des formes linguistiques nouvelles », que la progression en spirale permet le rebrassage des formes linguistiques nouvelles avec les formes linguistiques préalablement introduites, etc.

Exemple 3 : « environnement d'enseignement-apprentissage »

Ce concept regroupe des réalités très nombreuses et hétérogènes telles que le caractère plus ou moins intensif des cours, le degré de motivation et de disponibilité psychologique des apprenants, le nombre d'apprenants par cours, les conditions matérielles d'enseignement, les dispositifs mis en place par l'enseignant, l'établissement, l'institution et la société tout entière.

Les trois concepts présentés *supra* (« forme linguistique », « répétition » et « environnement d'enseignement/apprentissage ») permettent ainsi de désigner et de comprendre sous la forme compacte d'une simple phrase un phénomène très complexe et de portée très générale : « Les modes de **répétition** extensive sont nombreux et variés en didactique scolaire en raison de l'intensité particulière du phénomène de déperdition des **formes linguistiques**, dû aux spécificités des **environnements d'enseignement-apprentissage** scolaires. »

On connaît la formule « Il n'est de science que du général » : les concepts permettent de construire des énoncés à valeur générale. Si on ne disposait pas de concepts, on se noierait en permanence dans la prolifération du réel spécifique, on ne pourrait tout simplement pas penser, ni transmettre de pensées, ni convaincre et moins encore démontrer. C'est précisément le rôle du concept que d'assurer ce passage du particulier au général : la diversité du réel est simplifiée au profit des seuls éléments communs considérés comme pertinents : sans le concept de « poignée », on ne pourrait pas ouvrir une porte jamais vue auparavant, puisque sa poignée n'est pas exactement la même qu'aucune de celles que l'on a vues et utilisées auparavant...

² Le texte de ce chapitre 1.1.1 est une reprise textuelle du début de mon article intitulé « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire.

1.2 Définitions et descriptions des concepts

Je traiterai cette question sous forme de quatre remarques :

1) Le fonctionnement des concepts dans leur environnement : définition et description

On peut dire que les concepts ont un fonctionnement « spongieux », dans le sens où ils s'imprègnent comme une éponge du bain paradigmatique dans lequel on les trempe à telle ou telle époque. Dans le sens le plus abstrait du concept, par exemple, une « tâche » est une unité de sens au sein du processus d'apprentissage, « *a piece of classroom work* », comme le dit justement David Nunan, l'un des auteurs de référence du *Task Based Learning* anglo-saxon. Mais voyez comment cet auteur poursuit sa « définition » :

Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

Designing Tasks for the Communicative Classroom,
Cambridge University Press, 1989. (p. 19)

(Tâche : élément du travail de classe qui engage les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction en langue cible, en centrant leur attention sur le sens plutôt que sur la forme.)

« *A piece of classroom work* » est une *définition* du concept de tâche (c'est-à-dire d'une tâche en général), mais ce qui suit est la *description* d'une tâche... communicative. On peut dire que la distinction entre définition et description correspond à la distinction que l'on fait, en sémantique, entre le sens (le mot en langue) et la signification (le mot en discours, en contexte).³ L'approche par les tâches anglo-saxonne est contemporaine de l'approche communicative, ce qui explique que les tâches y soient conçues comme des tâches communicatives. Par contre, si l'on se réfère à la pédagogie de projet, le concept de « tâches » pourra désigner les différentes activités partielles effectuées au cours de la réalisation d'un projet. J'ai pour ma part proposé un « modèle de l'agir » en didactique des langues-cultures⁴ présentant sept orientations possibles des activités en classe de langue (orientations langue, processus, communication, résultat, produit, projet, procédure). J'ai dû emprunter à la philosophie son concept abstrait de « l'agir » (substantif), qui puisse correspondre génériquement à « tâche » (que je définis comme unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage, en classe) et à « action » (unité de sens au sein de l'agir d'usage, en société). À la suite de cette distinction, il m'a fallu par conséquent, pour rendre compte des pratiques d'enseignement et des propositions didactiques des manuels de langue, élaborer un modèle des « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") ». ⁵

C'est certainement une belle preuve d'originalité de la part d'un chercheur, que de parvenir à donner sa propre « imprégnation sémantique » à ses « concepts spécifiques » (voir définition [chapitre 1.5.](#), *infra* p. 12) de manière crédible, c'est-à-dire comme nécessaire pour son propre terrain de recherche et/ou son approche personnelle. Mais il faut le faire en toute clarté, en signalant la particularité de ses descriptions par rapport aux descriptions plus courantes que leur donnent d'autres chercheurs connus, et en justifiant ses choix.

³ Les auteurs utilisent très souvent le même mot « définition » pour désigner indistinctement « définition » et « description ». Certains par ignorance, d'autres par commodité. Mais que ce soit comme auteur ou comme lecteur, la différence doit toujours être présente à l'esprit, particulièrement dans la recherche, et tout particulièrement dans l'énoncé des thématiques et des problématiques de recherche.

⁴ « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/.

⁵ En ligne: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/.

2) Dans sa description, un concept peut intégrer une forte connotation liée à une époque, à une méthodologie, à un auteur. Exemples :

- « Fixation » ou « automatiser » définit dans la méthodologie audio-orale américaine le résultat d'un entraînement mécanique et intensif de type exercice structural ; ces termes désignent une capacité de reprise automatique d'un modèle langagier, et ils équivalent donc, à l'intérieur de la théorie behavioriste, à ce que d'autres appellent « mémorisation » (cf. point suivant n° 3).
- « Immersion » renvoie au programme canadien d'apprentissage du français par les jeunes anglophones, dans les années 60-80, parce que ce programme, très connu dans l'histoire de l'enseignement des langues, s'appelait « programme d'immersion ».⁶
- « Didactologie » est un concept développé par Robert Galisson pour désigner l'ensemble de la discipline telle qu'il la concevait, au début des années 80. Je l'ai repris à mon compte depuis les années 90 avec une signification différente : en tant que l'une des perspectives constitutives de la discipline « didactique des langues-cultures étrangères » avec les perspectives méthodologique et didactique.⁷

Les connotations sont « biodégradables », dans le sens où elles s'atténuent et finissent par disparaître avec le temps. Exemples :

- L'adjectif « cognitif » a renvoyé à un certain moment aux seules théories constructivistes, défendues par ceux à qui l'on réservait le titre de « cognitivistes ; on peut parler maintenant du « modèle cognitif de la réception dans la méthodologie traditionnelle », ou du « modèle cognitif behavioriste ».
- L'expression « langue-culture » (dans l'expression « didactique des langues-cultures ») reste encore très attachée à Robert Galisson, qui l'a proposée le premier et a été longtemps le seul à l'utiliser ; son expression antérieure, « didactique des langues et des cultures », par contre, est devenue d'usage courant et ne renvoie plus implicitement à cet auteur.

3) Le même concept peut y avoir des descriptions très différentes selon les auteurs. Exemples :

- Le concept de « mémorisation » peut désigner le résultat terminal de l'ensemble du processus d'apprentissage dans les textes officiels français de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire ce que l'on appelle en FLE l'« appropriation » ou l'« assimilation » : cette « mémorisation » est celle qui assure une capacité de réemploi spontané en situation de communication personnelle. Il peut désigner aussi le résultat d'un apprentissage par cœur : cette « mémorisation » est celle qui assure seulement une capacité de reprise à l'identique, comme dans la récitation ou la dramatisation. Il est enfin utilisé par les cognitivistes pour désigner l'inscription d'un élément langagier dans la mémoire à long terme : cette « mémorisation » est celle qui assure une capacité à accéder de nouveau à ce mot lorsqu'on le souhaite (pas forcément en situation de communication, ni même principalement : les expérimentations des spécialistes de la mémoire se font en situation de tests, et portent principalement sur le lexique).
- « Méthode » peut avoir la signification, chez beaucoup de didacticiens, de matériel didactique (par ex. la « méthode *Version Originale* »), ou de système méthodologique

⁶ C'est la raison pour laquelle j'ai évité ce concept dans mon modèle d'« Évolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures », et que j'ai remplacé par celui d'« imprégnation », qui renvoie lui aussi à la métaphore du « bain linguistique ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.

⁷ Cf. par ex. mon article « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues Modernes* n° 3 1999, pp. 26-41. Paris : APLV. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1999a/.

global historiquement daté (par ex. la « méthode audiovisuelle »), ou encore d'unité minimale de cohérence méthodologique (par ex. la « méthode inductive », la « méthode onomasiologique », etc.).⁸

4) Certains concepts sont particulièrement complexes à manipuler parce qu'ils font partie à la fois de l'histoire des idées et de l'histoire de la discipline : ils se sont imprégnés des différents environnements idéologiques et disciplinaires successifs, et en ont gardé les traces.

Exemple : les concepts de « culture » et de « civilisation ». On ne peut envisager de les utiliser, ne serait-ce qu'une fois l'un et l'autre dans une recherche en didactique des langues-cultures, sans au moins préciser la signification qu'on leur donne pour sa part. Si la recherche porte sur la culture/la civilisation en didactique des langues-cultures, c'est toute une partie de la recherche – et du mémoire ou de la thèse – qu'il faut envisager pour traiter ces concepts !

Même en dehors de ces cas limites, il faut toujours considérer que *la recherche sur les concepts fait partie intégrante de la recherche* ; il faut les considérer non comme des objets stables, mais comme des sujets vivants, qui doivent être maîtrisés, et maîtrisés non comme on maîtrise un outil, mais comme on apprivoise un animal, voire comme on dompte un cheval. Je me réfère là à une thèse d'Edgar Morin condensée dans son concept de « noosphère » (νόσφαιρα = *idée*, en grec) : dans cet espace virtuel, qu'il situe au-dessus de la biosphère, de l'atmosphère et de la stratosphère, les idées vivent selon lui leur vie propre comme des êtres vivants. Cf. le sous-titre de son ouvrage *La Méthode. 4 : « Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation »* (Paris : Seuil, 1991).

L'une des formes de l'originalité conceptuelle consiste donc à donner à certains concepts-clés de sa recherche des descriptions personnelles en fonction de la spécificité de sa recherche. Nous y reviendrons sur ce point au [chapitre 2.2](#), *infra* p. 16.

Il existe très peu de recherches en didactique des langues-cultures sur l'histoire des concepts. Je peux malgré tout citer un article de Maddalena De Carlo et Silvia Acquistapace, intitulé « Civilisation/culture : histoire et développement de concepts », qui suit à la trace l'évolution historique des concepts de « civilisation » et de « culture ». Cet article a été publié dans un numéro des *ÉLA Revue de didactologie des langues-cultures* que j'ai coordonné en 1997, et qui s'intitulait précisément « Du concept en didactique des langues étrangères » (n° 105, janv.-mars 1997).

Tous les dictionnaires de didactique des langues-cultures existants, même les plus récents, sont très insatisfaisants de ce point de vue, qui est le point de vue indispensable au chercheur. Je pense vraiment que leur usage non critique et incontrôlé peut être très contreproductif en formation initiale des étudiants-chercheurs. Par nature, en effet, les dictionnaires tendent à fixer simultanément et le plus clairement possible une définition et une description des concepts (ils prennent en compte pour cela leur sens et leur signification contemporains), ce qui fait qu'ils prennent rarement en compte leur évolution historique, leur dynamique présente, et moins encore la flexibilité qu'ils doivent conserver entre les mains du chercheur pour s'adapter à sa thématique et à sa problématique.

La différence dans la maîtrise des concepts que l'on peut demander à un étudiant qui commence sa formation didactique, et un étudiant-chercheur, n'est pas de degré, mais de nature. C'est la question que je vais aborder dans le point suivant.

⁸ Je reviendrai sur ce concept de « méthode », au [chapitre 2.3](#), point 3, *infra* p. 18.

1.3 Un modèle de progression formative dans la maîtrise conceptuelle

Dans un article de 2001 auquel je renvoie mes lecteurs parce qu'il pose la question de la formation aux concepts didactiques⁹, je proposais, dans le chapitre 2 intitulé « La progression en formation à la recherche », le modèle suivant :

La progression en formation à la recherche

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
	—————→		
	Hétéro-formation	Inter-formation	Auto-formation
	« Concepts-produits »	« Concepts-processus »	« Concepts-construits »
Niveau(x)	modules de préprofessionnalisation, licence, CAPES 1 ^e année	maîtrise, DEA, CAPES 2 ^e année, formation continue	thèse
Acteur(s)	formateur	formateur et étudiant	étudiant
Objectif(s)	savoir	analyse/synthèse	recherche
Projet	transmission	construction	action
Opération	information	conceptualisation	modélisation
Critère	exactitude	pertinence	efficacité

Nota bene : Le niveau, l'acteur, l'objectif, le projet, l'opération ou le critère apparaissant dans la colonne verticale de chaque phase n'a pas à y être considéré comme l'élément exclusif, mais de référence.

Je reprends ci-dessous la présentation que je faisais dans cet article des différentes phases présentées dans ce tableau :

Phase 1

La simple transmission par les formateurs aux étudiants ou aux stagiaires de savoirs disciplinaires constitués (les « concepts-produits ») est certainement utile et indispensable dans un premier temps (par exemple en licence de français langue étrangère, ou encore dans les cours de préprofessionnalisation des licences de langue). Elle est possible parce que dans cette première phase la quantité d'informations doit être limitée, et elle est légitime parce qu'elle doit être graduée dans le temps de la formation, ce que seul le formateur est en mesure de faire.

Phase 2

Par contre, dans la phase suivante de la formation (d'« inter-formation »), la simple transmission prise en charge par les formateurs n'est plus possible – les informations s'élargissant, elle ne pourrait donner de la DLE [didactique des langues étrangères] que la représentation éclatée d'une mosaïque de problématiques juxtaposées – et elle n'est plus légitime en raison d'un processus de formation qui se centre désormais plus sur le sujet que sur l'objet. [...] L'état actuel de la DLE me semble à la fois exiger (c'est une contrainte historique) et permettre (c'est une chance historique) que la formation à la recherche se poursuive dans cette seconde phase par un travail à la fois individuel et collectif de conceptualisation (d'où l'expression que je propose, de « concepts-processus »). [...]

Phase 3

Dans une dernière phase enfin, lorsque chaque étudiant en sera arrivé à la réalisation de sa propre recherche (en cours de [master], puis en thèse), non seulement il pourra

⁹ « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 123-124 de la revue, juillet-décembre 2001, pp. 293-418. Paris : Klincksieck. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001a/>.

sans inconvénients mais il devra construire ses propres concepts (d'où l'expression que je propose, de « concepts-construits »¹⁰) et les relier dans des modélisations personnelles du champ didactique élaborées selon les besoins précis et limités de son propre projet.¹¹

Lorsqu'un étudiant-chercheur modélise le cadre conceptuel de sa thèse, il le fait très légitimement en fonction de la seule délimitation et de la seule cohérence de son sujet de recherche. C'est ainsi que les quelques six ou sept thèses et mémoires de DEA sur le thème du jeu qu'il m'a été donné de lire peuvent être modélisées simplement (i.e. brièvement et linéairement) de la manière suivante – les parenthèses signalent les concepts, et les crochets les articulations entre concepts – : (jeu/jouer) [provoque] (plaisir/créativité) [provoque] (motivation/participation) [provoque] (accélération/amélioration de l'apprentissage).¹²

Mais tous les auteurs de ces recherches sur le jeu, pour répondre aux exigences « scientifiques » qu'on leur avait imposées ou qu'ils s'étaient eux-mêmes imaginées (et certains de ces étudiants étaient les miens...), en sont restés à la phase des « concepts-produits », et ils se sont efforcés par conséquent de définir avec rigueur et précision le concept de « jeu », alors que l'on sait depuis longtemps que cette entreprise est vouée à l'échec. Voici ce qu'en disait déjà Wittgenstein dans quelques lignes parmi les plus célèbres de ses Philosophical Investigations :

Réfléchissez, par exemple, à ce que nous appelons des « jeux ». Je veux parler des jeux sur l'échiquier, des jeux de cartes, des Jeux Olympiques, etc. Qu'ont-ils en commun ? Ne répondez pas : « Ils doivent avoir quelque chose en commun, sans quoi nous ne les appellerions pas "jeux" », mais cherchez vraiment ce qu'ils peuvent avoir de commun. Car ce que vous trouverez, si vous les examinez, ce n'est pas un élément commun à tous, mais une longue série de similitudes et de relations. (pp. 259-260, cité d'après Philip N. Johnson-Laird, *L'ordinateur et l'esprit*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1994 [1^e éd., *The Computer and the Mind*, 1988])

C'est donc d'un cadre conceptuel du jeu en classe de langue construit ad hoc, et non de définitions a priori empruntées à telle ou telle autre discipline (la psychologie, la psychanalyse, voire l'économie...), dont un didacticien chercheur a besoin sur ce thème.

¹⁰ J'emprunte cette expression aux sociologues A.M. Huberman & M.B. Miles (*Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1991, 480 p.), qui parlent de « constructs » que le chercheur va devoir relier dans des « cadres conceptuels » (ou « théories ») de plus en plus larges. Voir la présentation des idées de ces deux auteurs dans mon article de 1997(b) cité dans l'Avant-propos initial et en note 2, *supra* p. 2.

¹¹ J'étais sans doute, pour cette phase 3, trop exigeant vis-à-vis des étudiants-chercheurs : nous verrons plus avant, au [chapitre 2](#), qu'il existe de nombreuses autres formes d'originalité conceptuelles moins difficiles... et moins risquées.

¹² Le critère d'une bonne thèse, cependant, est que l'étudiant ait suffisamment problématisé son sujet tout au long de sa recherche pour se retrouver obligé en fin de travail à complexifier sa configuration conceptuelle de départ : en d'autres termes, une bonne thèse se mesure à l'aune de ses « gains conceptuels ». J'aurais tendance à penser, sur la base il est vrai de ma seule expérience, que le thème du jeu en DLE est d'un intérêt très limité en formation à la recherche, les conclusions des mémoires de DEA et thèses que j'ai lus sur ce sujet n'apportant nul gain de ce type par rapport aux introductions correspondantes. Cette remarque ne vaut bien sûr aucunement pour la formation à l'enseignement...

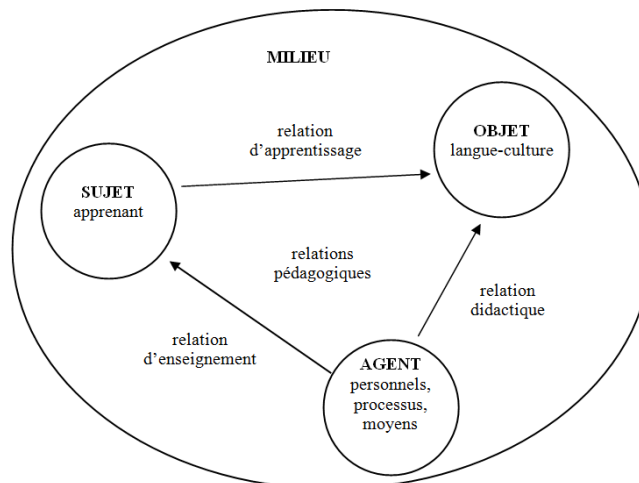
1.4 Concepts et configurations conceptuelles : la « modélisation »

La « modélisation » correspond, à l'intérieur de la discipline « didactique des langues-cultures », à ce que les scientifiques appellent la « théorisation ». Sur la différence entre ces deux concepts, je renvoie aux deux documents suivants :

- « Modélisation et modèles », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/014/.
- « Théories externes versus modélisations internes », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/.

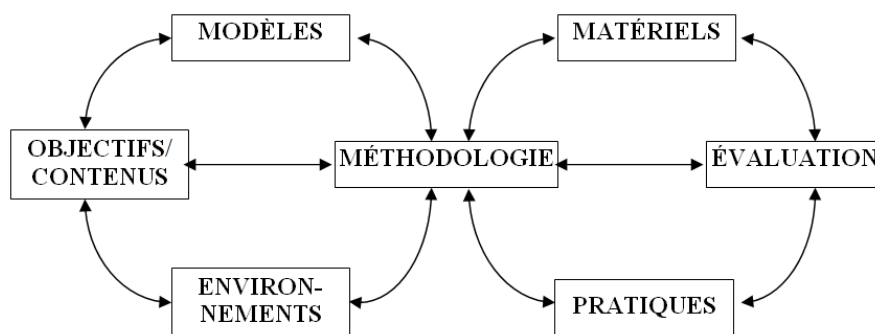
Je reprends ci-dessous (texte en italique) un autre passage de mon article 1997b, déjà cité dans l'Avertissement initial et en note 2, *supra* p. 2 :

La modélisation en tant que processus (le fait de modéliser) consiste à sélectionner un nombre limité de concepts et à définir un nombre limité de modes d'articulation entre ces concepts. Lorsque cette opération porte sur l'ensemble du champ didactique, l'objectif est d'en maîtriser la complexité en se donnant les moyens de la reconstituer soi-même de manière contrôlée, c'est-à-dire en particulier progressive : on peut ainsi commenter pendant des heures le modèle « SOMA » (Sujet apprenant ; Objet, Milieu et Agent d'apprentissage) de Renald Legendre en s'en servant comme d'une sorte de plan détaillé visuel de toute la problématique didactique :



Ce qui n'y apparaît pas peut être verbalisé en raison même de cette absence que l'on commentera, une telle opération de reconstruction conceptuelle à partir d'un modèle visuel fonctionnant dans les sciences humaines comme l'équivalent de la reconstruction de la réalité opérée en laboratoire par les sciences expérimentales.

Il n'y a pas de modèle meilleur qu'un autre dans l'absolu. Le modèle de Legendre est par exemple beaucoup plus pertinent pour réfléchir à la problématique de l'observation de classes que ne l'est le mien, qui sera par contre plus efficace lorsqu'il s'agira de réfléchir sur l'élaboration, l'évolution interne et la mise en œuvre des méthodologies constituées (il a été élaboré à partir de l'histoire de ces méthodologies...) :



Pour des exemples d'utilisation du modèle comme outil de réflexion didactique, je renvoie au Dossier n° 3 : « La perspective didactique 1/43 du cours « La DLC comme domaine de recherche »¹³, chapitre 1.2, « Perspective didactique et perspective historique » (pp. 5-9), où l'utilise ce modèle pour présenter, successivement :

- les deux logiques d'élaboration et d'utilisation des méthodologies ;
- les deux polarisations, « révolutionnaire » et « gestionnaire » de la didactique ;
- l'évolution historique de l'élément du champ didactique qui va être utilisé pour élaborer une nouvelle méthodologie.

Dans toute la suite de ce Dossier n° 3 sont présentés ou rappelés différents modèles didactiques, parmi lesquels on retrouvera celui de Legendre. Dans le chapitre 2 « Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions) » (pp. 33-60) que j'ai rédigé pour un ouvrage publié en 1998 en collaboration avec Robert Galisson¹⁴, on trouvera une typologie des modèles en fonction de leur type de schématisation. Je la présente ci-dessous modifiée et complétée, et illustrée d'exemples que se trouvent tous en Bibliothèque de travail.

1.4.1 La classification

Il s'agit de présenter en même temps une série de concepts avec leurs définitions, descriptions, exemples, références,... ce qui permet de les différencier, voire souvent de les classer les uns par rapport aux autres (de les « classifier »). Cette schématisation peut être faite sous forme de simple liste ou de tableau :

- soit dans un ordre aléatoire :
 - « Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERA1" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017/.
 - « Fonctions de la traduction en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/.
 - « Composantes sémantiques du concept de "conception [de l'action]" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/.
 - « Les composantes de la complexité », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/.

¹³ www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/.

¹⁴ La formation en questions, Paris : CLE international, 1999, 128 p. Au moment où j'écris ces lignes (janvier 2013), l'ouvrage est toujours au catalogue de l'éditeur, et je ne peux donc mettre en ligne les deux chapitres que j'ai rédigés pour cet ouvrage collectif... ©

– soit de manière ordonnancée suivant des critères différents :¹⁵

- par exemple dans un ordre chronologique :
 - « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/.
 - « Évolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.
- ou par ordre de complexité croissante :
 - « Taxonomie des activités intellectuelles de D'Hainaut (adaptation à la DLC) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/027/.

1.4.2 Le croisement

La schématisation à laquelle on a recours pour représenter ce modèle est aussi le tableau, mais les concepts y sont croisés entre eux, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas seulement de décrire les concepts énumérés les uns par rapport aux autres, mais de les faire apparaître comme principes de classification d'autres concepts :

- « La progression en formation à la recherche » (tableau *supra* point 1.1.3) : les concepts premiers (*hétéro-formation*, *inter-formation*, *auto-formation*) sont croisés avec trois autres séries de concepts : *concepts-produits* / *concepts-processus* / *concepts-construits* ; *transmission* / *construction* / *action* ; *information* / *conceptualisation* / *modélisation*.
- « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales » (les méthodes sont opposées les unes aux autres par paires), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/.
- « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées » (les différents positionnements sont croisés avec les différents modes de mise en relation), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/.
- « Évolution historique des configurations didactiques » (les différentes composantes génériques d'une configuration sont croisées avec les différentes configurations ; par exemple le croisement entre « compétence culturelle » et la configuration 5 donne la « composante co-culturelle »), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.

On peut parfois hésiter, pour qualifier *a priori* un tableau, entre classement et croisement, parce que cela dépend en définitive de l'usage que l'on en fera. Le tableau « Évolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues », que j'ai cité *supra* comme exemple de classification, pourra effectivement fonctionner comme tel si tous les concepts utilisés pour décrire chacun de ces modèles (dans les autres cases du tableau) sont déjà connus et maîtrisés. Il fonctionnera par contre comme un modèle de croisement s'il est utilisé en même temps par exemple pour définir « paradigme » par rapport à « postulat », ou, en « inversant » complètement le tableau à un moment, s'il est utilisé pour décrire aussi les constructions méthodologiques de référence (dernière ligne horizontale) les unes par rapport aux autres.

¹⁵ Je présente ici les critères correspondants aux exemples disponibles. On peut bien sûr imaginer bien d'autres critères de croisement : l'importance, la fréquence, etc.

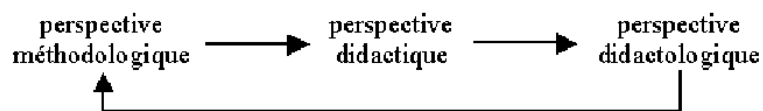
1.4.3 Le processus

Dans cette schématisation, les concepts correspondent à des activités ou opérations se déroulant chronologiquement :

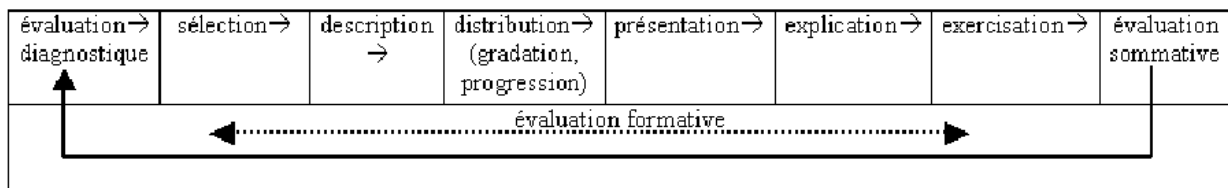
- « Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/010/.
- « Les 3 opérations cognitives fondamentales de la conduite de projet », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/024/.
- « Le processus primaire de la conception didactique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/034/.

Un type particulier de processus est le processus récursif. Il est caractéristique du traitement de la complexité, et c'est pourquoi j'y ai eu souvent recours dans mes travaux. On le trouve ainsi :

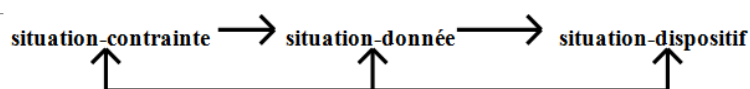
- dans la schématisation des relations à établir, dans la recherche, entre les trois perspectives constitutives de la DLC :¹⁶



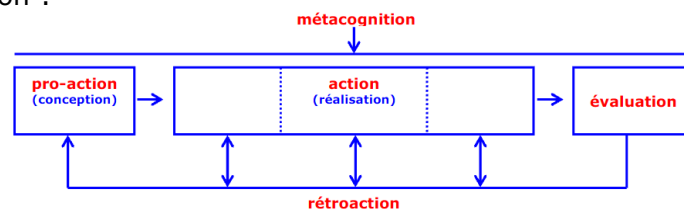
- dans le « processus didactique central »:¹⁷



- dans les relations qui doivent s'établir entre les trois conceptions possibles de l'environnement d'enseignement-apprentissage :¹⁸



- ou encore dans la modélisation que je proposerai de la démarche de projet dans un article à venir sur cette question :



¹⁶ « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », p. 7, www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002a/.

¹⁷ Même article que celui référencé dans la note précédente, p. 5.

¹⁸ « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », p. 7, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998c/>. Mes concepts actuels seraient « environnement contraint », « environnement donné », « environnement construit », le premier et le second correspondant à ce que j'appelle maintenant « situation », le dernier à « dispositif », « environnement » étant le concept générique.

1.4.4 Le réseau

On cherche par ce type de schématisation à représenter dynamiquement ce que l'on appelle des « champs », c'est-à-dire les relations et interactions entre des éléments constituant un ensemble fonctionnant de manière relativement stable, comme un système (d'où le recours aux flèches). C'est le cas des schémas que Legendre et moi-même proposons pour représenter le champ de la didactique des langues (voir *supra* p. 8 et p. 9).

1.4.5 Les intersections d'ensembles

Il s'agit d'un type de représentation de plusieurs ensembles dont certaines parties se « superposent » les unes aux autres – ces superpositions sont appelées des « intersections » dans la théorie des ensembles en mathématiques, dont cette schématisation s'inspire – :

– « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/>.

Il revient à chaque étudiant-chercheur, bien entendu, de choisir le type de schématisation qui correspond le mieux à la représentation de chacun des groupes de concepts qu'il utilise. Si la recherche se base sur ou aboutit à un « cadre conceptuel » général (couvrant l'ensemble de la problématique de recherche, et donc des concepts spécifiques), et que l'on conçoit un tel cadre comme un ensemble de concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) avec leurs relations et interactions¹⁹, c'est assurément une schématisation de type « réseau » qui serait la plus pertinente pour le représenter. On peut utilement se représenter le passage de la thématique de recherche à la problématique de recherche comme le passage d'un découpage statique du territoire que l'on s'est délimité, au parcours dynamique que l'on se propose d'y effectuer.

1.5 Concepts génériques, concepts spécifiques et concepts-clés

Les concepts génériques sont ceux qui sont utilisés pour toute recherche, ceux qui constituent les rouages de la mécanique de toute recherche. La liste de ces concepts et leur définition sont présentés dans le document « Glossaire des mots-clés de la recherche en Didactique des langues-cultures »²⁰. Il sera utile à mes lecteurs d'avoir ce document sous les yeux pour la suite du présent article, et d'avoir fait auparavant, l'exercice d'entraînement qui l'accompagne, proposé avec son corrigé au même lien.

Les concepts spécifiques sont ceux qui sont directement liés à la thématique et à la problématique de telle ou telle recherche. Parmi les concepts spécifiques, **les concepts clés** sont les plus importants, ceux qui devront normalement apparaître dans le titre de la recherche, et être eux-mêmes problématisés jusqu'à constituer une partie de la recherche elle-même

Prenons l'exemple suivant d'un titre possible de recherche : « Évolution des représentations de l'Autre et distance culturelle : le cas d'apprenants japonais et latino-américains de français en France ». Voici *a priori* la problématique que suggère à un directeur de recherche cette thématique, avec les concepts qu'il s'attend à voir mobiliser par l'étudiant chercheur pour la présenter en introduction générale, et dans sa recherche.

Concepts génériques

- On part du *postulat* ou de la *prémisse* qu'il y a des représentations culturelles dans la tête des apprenants.
- On part du *postulat* ou de la *prémisse* qu'on peut décrire ces représentations.

¹⁹ C'est la définition que Michael A. HUBERMAN et Matthew B. MILES donnent du « cadre conceptuel » dans leur ouvrage cité en note 10, *supra* p. 7.

²⁰ www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/047/.

- On part du *postulat* ou de la *prémisse* qu'il y a évolution de ces représentations en cours d'apprentissage.
- On part du *postulat* ou de la *prémisse* qu'on peut évaluer cette évolution.

Ce sera un « postulat » si l'on considère que l'énoncé correspondant n'a pas à être démontré ou ne peut être démontré, et une « prémisse » si l'on considère qu'il a été démontré dans des recherches précédentes.

- On fait *l'hypothèse* qu'il existe une corrélation entre la distance culturelle et l'évolution des représentations de l'Autre.
- On fait *l'hypothèse* (sans doute, elle n'est pas explicitée dans le titre de la thèse, mais elle le sera certainement dans l'exposé de la problématique, en introduction générale) qu'il y a une relation entre la rapidité et/ou l'importance de l'évolution de ces représentations chez les apprenants, et l'importance de cette distance.

Il y a sans doute un autre *postulat* implicite (qui porte sur l'aval de la recherche), et qui est que les résultats de cette recherche seront généralisables à tous les apprenants, au-delà des cas particuliers des apprenants japonais et latino-américains.

Concepts spécifiques

- évaluation, représentations culturelles, altérité, distance culturelle, culture, Didactique des langues-cultures

Concepts-clés

- représentation culturelle, distance culturelle

Il y a, me semble-t-il, une relation entre ces différents types de concepts et la question de la conformité/originalité, que je schématiserais de la manière suivante :

Concepts	clés	↑	originalité (formes différentes possibles : cf. infra chapitre 2)
	spécifiques		choix personnel pertinent entre des définitions/-descriptions différentes
	génériques		respect de la définition/description standard

Quelques remarques sur cette typologie :

Dans l'évaluation d'une recherche, il y a de la part des membres du jury une forte exigence de *conformité* sur les concepts génériques, l'attente de choix **personnels** explicites sur les autres concepts disciplinaires utilisés avec des acceptions diverses ou faisant l'objet de débats, et la valorisation d'une **originalité** pertinente sur les concepts-clés (nous verrons au [chapitre 2](#) à quoi cette originalité peut correspondre).

J'ai mis en gras dans le paragraphe ci-dessus deux termes proches mais que l'on doit distinguer soigneusement, me semble-t-il : on peut faire un travail **personnel** (ce critère est par rapport à soi) mais qui n'est pas **original** (ce critère est par rapport à la collectivité des chercheurs, à la discipline constituée). Un troisième terme s'impose si l'on veut développer une réflexion sur la question de l'originalité d'une recherche, et c'est celui de « **nouveau** ». On peut faire un travail original en combinant ou articulant différemment des concepts existants, ou en transposant en didactique des concepts existant dans une autre discipline : il y a dans ce cas originalité, la nouveauté n'étant que relative. La nouveauté absolue, la « découverte », est certainement rare...

Ce tableau fait apparaître aussi un double exigence contraire – qu'il est difficile pour les étudiants-chercheurs de respecter, et que le titre de cet article voulait déjà pointer – : on leur demande de montrer qu'ils se sont approprié les concepts disciplinaires, qu'ils sont capables de les utiliser avec exactitude (avec la définition/description généralement acceptée dans la discipline) et avec pertinence (là où on les attend, au moment où on les attend), et en même temps qu'ils fassent preuve d'originalité... Cette double exigence renvoie au paradoxe fondamental de la formation à la recherche par la recherche : pour que l'étudiant-chercheur se forme à la recherche, il faut que ce soit vraiment une vraie recherche... alors même qu'il n'est pas encore en mesure de la réaliser, puisqu'il est encore en formation, et qu'il doit pour cela utiliser les outils et les recherches des chercheurs confirmés. La gestion de ce paradoxe se fait généralement de la manière suivante :

1) Une première partie de la recherche est orientée vers la formation à la recherche : c'est la fonction qu'assure souvent une première partie (dite souvent « théorique ») de la thèse, souvent exigée par les directeurs de recherche, où ils demandent à leurs étudiants-chercheurs de montrer qu'ils maîtrisent les concepts spécifiques de leur recherche tels qu'ils les ont vus utilisés dans les ouvrages et articles de chercheurs confirmés.

2) Une seconde partie de la recherche est orientée vers la recherche personnelle : c'est la fonction assurée par la présentation et l'analyse, par exemple, des observations, enquêtes et/ou expérimentations sur le terrain personnel de recherche.

Cette « division des tâches » n'est pas sans effets pervers, et j'en pointerai pour ma part deux, qui devraient faire l'objet de mises au point explicite de la part du directeur de recherche :

1) Le premier effet pervers est que beaucoup d'étudiants-chercheurs tendent, dans la première partie, à ne retenir des concepts que ce qui les intéresse directement pour leur recherche, et à en retenir une version stabilisée. Ils laissent alors de côté l'origine des concepts (surtout quand elle est extra-disciplinaire), leur histoire, les différentes définitions/descriptions qui leur sont attribués par les différents didacticiens, les débats et même parfois les polémiques auxquelles ils ont donné lieu et donnent encore lieu en didactique.

2) Le second effet pervers est que cette construction de la recherche (1. théorie – 2. pratique) tend à renforcer l'idée selon laquelle la pratique de la recherche serait une application de théories ; or cette conception est à mon avis erronée en ce qui concerne la didactique des langues-cultures, qui relève d'une tout autre épistémologie (cf., en Bibliothèque de travail, mon document-synthèse « Les trois références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures »²¹).

2. Les formes diverses de l'originalité conceptuelle

Comment être original dans sa recherche ? C'est assurément une des grandes questions que se posent tous les étudiants-chercheurs. Voici les différentes opérations que j'ai pu repérer pour ma part, en ce qui concerne l'originalité conceptuelle, que j'ai choisi d'aborder dans le présent article. On verra que certaines opérations se combinent. Par exemple :

- On peut créer un nouveau concept (point 2.7), en combinant deux concepts didactiques existants : « interméthodologique » et « interformatif », par exemple (point 2.4).
- On est forcément amené à réorganiser un modèle conceptuel (point 2.9) lorsqu'on y introduit un nouveau concept (point 2.7), comme par exemple « co-culturel » et « métaculturel » dans le groupe des composantes de la compétence culturelle.

²¹ <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/048/>.

- On peut appliquer à de nouveaux domaines (2.8) un modèle conceptuel (en l'occurrence, le modèle objet-sujet) introduit pour comprendre, dans ce cas, l'évolution de l'interculturel (2.10).

Je prendrai souvent, pour illustrer ces différentes formes d'originalité conceptuelle en didactique des langues-cultures, des exemples empruntés à mes propres recherches, au risque de paraître prétentieux, mais c'est parce que ce sont les plus nombreux que j'ai en tête.

2.1 Appliquer un concept didactique²² à un nouvel objet de recherche

C'est la stratégie massivement utilisée par les étudiants-chercheurs, parce qu'elle leur garantit automatiquement une certaine originalité, le nouvel objet de recherche correspondant à leur expérience personnelle... et étant parfois connu d'eux seuls. Quelques exemples choisis au hasard parmi la centaine de thèses que j'ai dirigées ou dont j'ai participé au jury de soutenance :

- *Codes culturels d'origine et enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères : le cas des apprenants coréens du secondaire*
- *Les simulations globales sur objectifs spécifiques. Perspectives épistémologiques et culturelles en contexte vietnamien*
- *L'autonomie de l'enseignant de français dans les écoles publiques égyptiennes : quel avenir, quelle formation ?*
- *Prosodie et gestuelle dans l'enseignement/apprentissage du français à des locuteurs vénézuéliens*
- *L'enseignement de la culture courante en FLE au Brésil, à Goiania*
- *L'approche curriculaire : une formation indispensable en didactique du FLE aux Seychelles*

Cette stratégie est tout à fait légitime : elle correspond à la nécessaire « contextualisation » de toute recherche en DLC. Le risque pour les étudiants-chercheurs est de se limiter à cette seule forme d'originalité, et la difficulté particulière est de parvenir à échapper à la simple description de leur terrain de recherche et à la simple narration de leur parcours de recherche, pour véritablement problématiser, ce qui implique de généraliser.

Une autre manière de créer de l'originalité avec un concept existant est de le croiser avec une problématique didactique avec laquelle il n'avait pas été croisé jusqu'à présent, comme dans ce mémoire intitulé

- *Le jeu dans l'enseignement du FLE en Grèce*

où il s'agissait en fait – ce que ne dit pas le titre – de mettre le jeu au service de l'évaluation des apprenants, l'hypothèse de l'auteure étant que le stress provoqué par les modes d'évaluation traditionnels pénalise injustement les candidats, et que des modes d'évaluation ludiques seraient pour cette raison plus justes.

Autre exemple – cette fois personnel – : j'ai appliqué le concept d'« interculturel » non pas aux cultures sociales des pays (celui de l'apprenant, et celui des cultures francophones par exemple, dans le cas de l'enseignement du FLE), mais aux cultures didactiques (d'enseignement et d'apprentissage) :

²² « Concept didactique », dans les titres de ce chapitre 2.1 et des suivants 2.2 à 2.5, aura le sens de « concept existant en didactique des langues-cultures ». « Concept extra-didactique », dans le titre du chapitre 2.6, aura par conséquent le sens de « concept existant dans une discipline autre que la didactique des langues-cultures ».

Christian PUREN, « La recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts »

– "Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures", *Études de Linguistique Appliquée* n° 140, pp. 491-512. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2005c/.

Une autre forme d'originalité que j'ai vue utilisée par des étudiants-chercheurs est le croisement entre un concept didactique et des thématiques extra-didactiques, comme dans les thèses suivantes :

- *Peinture et culture partagée en didactologie des langues-cultures*
- *La dimension culturelle des discours spécialisés : le cas de la gestion d'entreprise*
- *Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et logique économique*

Dans ces recherches, l'originalité a été recherchée non dans la contextualisation géographique, mais vraisemblablement dans une compétence extra-didactique de l'étudiant-chercheur : il est probable que le/la premier/-ère est un/une passionné(e) de culture, que le/la second(e) a une expérience en gestion d'entreprise, et que le/la troisième a suivi ou s'est donné une formation en économie. C'est une stratégie qui me paraît très intéressante à la fois pour l'étudiant-chercheur – qui exploite ainsi une compétence déjà acquise, et pas seulement des connaissances (sur son terrain de recherche) –, et pour la discipline Didactique des langues-cultures, qui ne peut que s'enrichir dans ces croisements avec d'autres disciplines.

2.2 Modifier un concept didactique

Trois exemples personnels :

1) « Didactologie »

Contrairement à Robert Galisson, qui avait introduit ce concept en tant qu'appellation d'ensemble de la discipline telle qu'il la concevait désormais, j'ai limité pour ma part le concept à la désignation de l'une des trois perspectives internes de la discipline, avec la perspective méthodologique et la perspective didactique. Cf., dans mon cours « La DLC comme domaine de recherche », Dossier n° 1 : « Les 3 perspectives constitutives de la DLC », Corrigé du Dossier, Chapitre 1.4. « Didactique... et non "didactologie" », pp. 8-9. En ligne: www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/corrige-dossier-n-1/.

2) « Tâche »

J'ai proposé de limiter le concept de « tâche » à l'agir d'apprentissage (les activités que l'on demande aux apprenants de faire en classe pour apprendre la langue-culture), et de réserver parallèlement le concept d'« action » à l'agir d'usage, à ce que l'on demande aux apprenants de faire en société. La classe pouvant fonctionner comme une véritable (micro)société, il faut alors imaginer des « intersections » entre cette société-classe et la société extérieure. Cf. le modèle correspondant, « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") », que j'ai déjà cité au [chapitre 1.4.5](#), *supra* p. 12, comme exemple de configuration conceptuelle de type « intersections d'ensembles ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/>.

3) « Perspective actionnelle »

J'ai proposé de ne pas limiter ce concept à l'actuelle perspective actionnelle (ébauchée en p. 15 du *CECRL*), mais de lui donner le sens le plus abstrait possible, celui de type d'agir d'usage de référence (« action », donc), et de sa relation avec son agir d'apprentissage de référence (« tâche », donc), relation qui relève toujours de l'homologie maximale. Dans ce sens abstrait, toutes les méthodologies constituées ont eu leur propre « perspective actionnelle ». Cf. la présentation de mon modèle d'« Évolution historique des configurations didactiques », p. 39 de mon article « De l'approche communicative à la perspective

actionnelle », *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>.

2.3 Développer un concept didactique

À nouveau trois exemples personnels :

1) « Éclectisme »

Ce concept a été développé initialement en histoire de l'art et en philosophie, mais il avait été importé depuis longtemps en didactique des langues-culture :

– À la fin du XIX^e siècle-début du XX^e siècle dans le débat entre partisans de la méthodologie traditionnelle, de la méthodologie directe, et d'un éclectisme ne retenant de chaque méthodologie que ce qui s'avère pertinent et efficace sur le terrain. J'ai rendu compte de ce débat dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* : on pourra faire une recherche automatique des mots « éclectisme » et « éclectique » sur la version pdf ouverte de cet ouvrage, et en noter les différentes occurrences dans les passages concernant cette époque. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/.

– Dans les années 1970 en didactique scolaire des langues étrangères en France, à un moment où se heurtent la tradition humaniste de l'enseignement scolaire et les orientations proposées par la méthodologie audio-orale américaine (le béhaviorisme et les exercices structuraux) et la méthodologie audiovisuelle française (les supports dialogués fabriqués sur des contenus de la vie quotidienne). Cf. par ex. mon article « La "méthodologie active" dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France », pp. 9-10. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1989a/>.

J'ai amplement développé ce concept d'éclectisme en lui consacrant en 1994 tout un ouvrage : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994e/>. En particulier :

- J'ai expliqué l'éclectisme constant des enseignants au cours de l'histoire comme une réponse à la complexité à laquelle ils sont constamment confrontés (chap. 1.1.1, pp. 8-9).
- J'ai montré qu'une nouvelle période éclectique s'était ouverte après une période de domination de l'approche communicative, avec un passage, dans les manuels, d'un éclectisme d'adaptation à un éclectisme de principe (chap. 1.1.2, pp. 10-14).
- J'ai expliqué la montée de l'éclectisme en DLC au cours des années 1980-1990 par des facteurs extra-didactiques, en particulier idéologiques (la crise des grandes cohérences globales et universelles et de l'idée même de progrès) et philosophiques (l'épistémologie complexe : chap. 2.2, pp. 102 *sqq.*).
- J'ai appelé à une prise en compte de cet éclectisme par les didacticiens eux-mêmes, en appelant à le dépasser par l'élaboration d'une « didactique complexe » (chap. 2.4., pp. 163 *sqq.*).

2) « Intégration didactique »

Je n'ai pas créé ce concept, déjà utilisé en pédagogie générale, mais je l'ai introduit en didactique des langues-cultures en lui donnant les développements suivants :

- J'ai fait du niveau d'intégration didactique (rapport entre le nombre d'activités langagières travaillées et le nombre de documents-supports) l'un des paramètres principaux de la description des unités didactiques, et je l'ai utilisé comme premier critère de classement des trois générations de cours audiovisuels. Cf. *Histoire des méthodologies*, chap. 4.3, « Présentation », version pdf ouverte pp. 237-238. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/.

- J'en ai montré les effets positifs (cohérence et synergie) et négatifs (rigidité, répétitivité).

- J'ai décrit l'évolution des méthodologies en termes de succession de principes différents d'intégration didactique : unité du point de grammaire, puis du thème lexical, du support culturel, de la situation de communication, enfin de l'action. Cf. « Modélisation de l'évolution historique des types de cohérence des unités didactiques ("entrées") ». En ligne :

<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/040/>.

- J'ai rapproché le concept d'intégration didactique de ceux de « cohérence » et de « schéma de classe » pour montrer comment le même « objet » pouvait apparaître sous ces trois formes selon qu'on l'observait dans une perspective méthodologique, didactique ou didactologique. Cf. "Application des trois perspectives de la DLC à une conceptualisation complexe », en ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/001/>.

3) « Méthode »

J'ai rappelé au [chapitre 1.2](#), point 3, *supra* p. 5, la polysémie du mot « méthode » chez les didacticiens de langues-cultures. Les développements que j'ai donnés à ce concept dans mes travaux ont été les suivants.

- J'ai commencé par le réduire au seul sens qu'il a dans l'expression – courante en pédagogie générale – de « méthodes actives », mais en lui donnant au singulier une définition précise, celle d'« unité minimale de cohérence méthodologique ». Cf. le document « Trois exemples de méthode ». En ligne :

<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/005/>.

- J'ai repéré les différentes « méthodes » apparaissant dans les différentes méthodologies constituées, et je les ai classées telles qu'elles apparaissent, par paires antagonistes. Cf. le « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/.

- J'ai modélisé les « noyaux durs méthodologiques » de ces méthodologies en termes de combinaisons et/ou d'articulations de « méthodes » privilégiées. On pourra faire une recherche automatique de l'expression « noyau dur » dans la version pdf ouverte d'*Histoire des méthodologies*. Cf. en particulier la schématisation du noyau dur de la méthodologie directe p. 81. En ligne :

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/.

- J'ai modélisé la « procédure standard » d'enseignement-apprentissage de la grammaire à partir des différentes combinaisons et articulations de méthodes. Cf. le document « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/.

- J'ai décrit l'unité didactique de la première version de la méthodologie audio-visuelle sur la base d'une articulation, à l'intérieur de la même unité, du noyau dur de la méthodologie audio-orale et de celui de la méthodologie directe. Cf. le document « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1^e génération ». En ligne :

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/011/.

2.4 Combiner deux concepts didactiques

J'ai combiné l'opérateur logique « inter », déjà utilisé en didactique des langues-cultures dans les concepts d'« interaction », « interculturel » et « interlangue », pour créer les concepts d'« interméthodologique » (phénomènes de contact entre la méthodologie d'enseignement et les méthodologies d'apprentissage), d'« interformatif » (phénomènes de contact entre les processus d'hétéro-formation et d'autoformation) et d'« interdidacticité » (phénomènes de contact entre des traditions didactiques différentes). Pour les deux premiers, cf. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». En ligne :

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998f/. Pour le dernier, cf. mon article déjà signalé au [chapitre 2.1](#), supra p. 16 : « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2005c/.

On pourra aussi se reporter à ma conférence intitulée « L'opérateur "inter" et les autres », où j'analyse la manière dont ont été ou peuvent être utilisés, dans les concepts didactiques, les opérateurs logiques *trans-*, *méta-*, *inter-*, *pluri-*, *co-* et *pro-*. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010i/.

2.5 Problématiser un concept didactique

Deux exemples personnels :

– J'ai écrit tout un article pour questionner, jusqu'à remettre en cause sa pertinence, l'un des concepts-clés de l'approche communicative – celui de « centration sur l'apprenant » : « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ». En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1995a/.

– J'ai remis en cause le statut du concept d'« interculturel », qui avait fini par occuper, dans la didactique du FLE, la totalité du domaine « culturel », pour le ramener à ce qu'il désigne en fait, à savoir une seule des cinq composantes de la compétence culturelle. Le premier article où je commence cette action date de 2002 : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/.

Sans que l'on aille forcément jusqu'à de telles remises en cause, **tous** les concepts génériques d'une recherche – mémoire ou thèse – doivent être au moins problématisés par l'analyse de leur évolution historique et par la comparaison entre les descriptions forcément différentes, voire parfois contraires, qu'en donnent les didacticiens, le choix entre ces différentes descriptions – ou la proposition d'une description personnelle – devant impérativement être explicité et justifié par le chercheur. La raison en est simplement qu'aucun concept didactique n'est parfaitement défini ni stabilisé : l'impression que peut avoir un étudiant-chercheur que la définition et/ou la description d'un concept sont parfaitement claires et admises par tous doit être pour lui le signe que son appréhension de ce concept est encore superficielle, que son travail de problématisation n'a pas été commencé ou n'a pas encore été mené à son terme. On peut dire que *la recherche sur les concepts utilisés dans sa recherche fait partie de la recherche elle-même, qu'il faut déconstruire ses concepts pour construire sa recherche*, ou encore que l'une des caractéristiques de l'attitude d'un chercheur, c'est *une vigilance conceptuelle permanente*. En exergue du chapitre 2.4 (« Vers une didactique complexe ») de mon *Essai sur l'éclectisme*, j'ai cité cette phrase d'Edgar Morin, qui me paraît très juste pour la recherche en didactique des langues-cultures : « Nous ne devons reconnaître comme dignes de foi que les idées qui incorporent l'idée que le réel résiste à l'idée » (p. 245 in : *La Méthode. 4 : Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. J'ai déjà cité cet ouvrage au [chapitre 1.2](#), point 4, supra p. 5).

2.6 Introduire un concept extra-didactique

C'est le cas par exemple, dans l'histoire de la didactique des langues-cultures :

– du concept d'« **interculturel** » dans les années 1970, emprunté au domaine du travail social (l'accueil des immigrants). Cf. par exemple l'article de Michel BOURSE « Interculturalité et intercommunication », et ses références bibliographiques. En ligne : www.revue-signes.info/document.php?id=495 (consultation 25 décembre 2012) ;

– ou, plus récemment (dans le *CECRL* de 2000), du concept de « **médiation** », emprunté au domaine de l'éducation, où il s'était imposé en particulier à partir des développements théoriques de Vygotski (1934-1985) sur la « zone proximale de

développement », l'enfant y accédant au langage et à la pensée grâce à la médiation des adultes.

Trois exemples personnels :

– J'ai emprunté à la philosophie le concept d'agir – sous forme de substantif : « **l'agir** » – pour le proposer comme hypéronyme des concepts de « tâche » et d' « action », de manière à pouvoir définir le premier comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage, en classe », et le second comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage, en société » (cf. [chapitre 1.2](#), point 1, *supra* p. 4). J'ai certainement pensé, au moment de le faire, à l'ouvrage *Théorie de l'agir communicationnel* du philosophe allemand Jürgen Habermas, dont j'avais lu le premier tome de la traduction française (*Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris : Fayard, 1987 [1^e éd. 1981]).

– J'ai emprunté au management d'entreprise le concept de **co-action** (que j'ai décliné aussitôt sous la forme adjectivale **co-actionnelle**, et dont j'ai utilisé le préfixe pour proposer le concept de « **co-culturel** » et de « **co-culture** »), dans mon article de 2002 déjà cité au [chapitre précédent 2.5](#), *supra* p. 19 : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/.

– J'ai emprunté aux « sciences de l'ingénieur »²³ le concept de « **conception** », en le proposant comme concept de référence de la composante co-culturelle de la compétence culturelle, avec le même statut qu'a celui de « représentation » dans la composante interculturelle. Sur l'analyse interne de ce concept de « conception », cf. « Composantes sémantiques du concept de "conception" [de l'action] ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/.

Ces importations ou transpositions de concepts à partir d'un domaine extra-didactique doivent cependant être effectuées par les étudiant-chercheurs en les justifiant soigneusement, et avec prudence. Voici par exemple ce que l'on peut lire dans le rapport de soutenance d'une thèse dont j'ai participé en 2005 au jury de soutenance (j'en ai malheureusement perdu les références...) :

Le chercheur a bien entendu le droit de « naturaliser » une notion ou expression empruntée, de l'acclimater à un univers qui lui est propre, mais – lorsque cette notion est particulièrement « située » – c'est à la condition d'avoir initialement restitué ses attendus d'origine et élucidé les possibilités, et les éventuelles limites, de la transposition.

2.7 Inventer un nouveau concept

Le didacticien de FLE Robert Galisson, sans doute parce qu'il était aussi lexicologue, s'est montré particulièrement productif en ce qui concerne la production de nouveaux concepts. Pour me limiter à ceux qui ont été repris par d'autres et qui font maintenant partie des concepts connus et reconnus dans la discipline, je citerai (en donnant leur date de première apparition dans les articles de cet auteur) :²⁴

- *didactologie* (1985) : j'ai déjà parlé de ce concept, que j'ai emprunté à cet auteur en en modifiant le sens, au [chapitre 1.2](#), point 2, *supra* p. 4)
- *lexiculture* (1988)

²³ En m'appuyant pour ce faire sur l'ouvrage d'Herbert A. SIMON, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. fr. Paris : Dunod, 1991, 230 p.

²⁴ Je me base pour ce faire sur le n° 79, juil.-sept. 1990, de la revue *ÉLA Revue de didactologie des langues-cultures*, intitulé « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures », où Robert Galisson avait réuni 14 de ses textes allant de 1968 à 1990.

- *didactique des langues et des cultures* (1989)
- *didactique des langues-cultures* (1992)

Pour ma part, j'ai proposé, dans mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994, déjà cité, plusieurs concepts qui n'ont pas été repris par la suite, et que j'ai fini par abandonner moi-même : « *éco-méthodologie* » (chap. 2.4.2., p. 187), « *didactique multipolaire* » (titre du chap. 2.4.3, p. 189) et « *didactique multi-méta* » (titre du chap. 2.4.4., p. 195). Ce qui tendrait à prouver qu'ils n'étaient pas vraiment nécessaires pour l'avancée de la discipline !... Même si mes trois concepts, reliés récursivement, d'« environnement contraint », « environnement donné » et « environnement construit » (présentés au [chapitre 1.4.3](#) et note 18, *supra* p. 11) n'ont pas eu jusqu'à présent plus de succès, je reste malgré tout persuadé de leur pertinence et de leur intérêt...

Par contre, mon concept de « co-culturel » (que j'ai déjà cité au [chapitre précédent 2.7](#)) a été adopté par certains didacticiens et beaucoup de formateurs, sans doute parce qu'il intégrait d'emblée un nouveau modèle conceptuel, celui des composantes de la compétence culturelle (j'en reparlerai *infra* au [chapitre 2.11](#)), à un moment où la composante interculturelle seule montrait ses limites, et était concurrencée par une autre composante introduite dans le CECRL, la composante « pluriculturelle ».

2.8 Appliquer un champ ou un modèle conceptuel didactique²⁵ à un nouvel objet

Deux exemples personnels :

- J'avais élaboré le modèle des trois perspectives de la DLC – méthodologie, didactique, didactologie – pour comprendre l'évolution historique des conceptions formatives dans la discipline : le résultat de cette recherche est présenté dans mon article intitulé précisément « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 ». En ligne :

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994a/.

Je l'ai ensuite appliqué à la conception de la progression en formation à la DLC. Cf. le document « Architecture générale d'une formation universitaire à la didactique des langues-cultures ». En ligne :

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010a/.

- À l'origine de mon article déjà cité au point 2.4 *supra*, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », il y a une recherche portant sur l'évolution des conceptions de l'interculturel en FLE. C'est à l'occasion de cette recherche que m'est apparu, pour comprendre cette évolution, le modèle d'origine philosophique « objet-sujet », que j'ai finalement appliqué aussi, dans cet article-même, à d'autres domaines d'évolution pour lesquels il m'a semblé tout aussi pertinent : la sélection, la description et l'exercitation linguistiques, la méthodologie et la formation (cf. le schéma général de la page 25). En ligne :

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998f/.

2.9 Modifier un modèle conceptuel didactique ou réorganiser un champ didactique

C'est ce que j'ai proposé en particulier dans tous les documents, en Bibliothèque de travail sur mon site, qui portent sur des « champs » :

²⁵ « Modèle conceptuel didactique », dans les titres de ce chapitre 2.8 et du suivant 2.9, aura le sens de « modèle conceptuel existant en didactique des langues-cultures ». « Modèle conceptuel extra-didactique », dans le titre du chapitre 2.10., aura par conséquent le sens de « modèle conceptuel existant dans une discipline autre que la didactique des langues-cultures ».

- « Le champ sémantique de "méthode » ,
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/.
- « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures » ,
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/.
- « Le champ sémantique de l'"environnement" en didactique des langues-cultures » ,
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/030/.

Je n'ai encore jamais vu, dans les thèses qu'il m'a été donné de diriger, ou dont j'ai participé au jury de soutenance, de propositions de ce type, alors qu'elles seraient pourtant nécessaires à partir du moment où l'étudiant-chercheur introduit des modifications de plusieurs concepts et/ou plusieurs nouveaux concepts relatifs au même champ sémantique, et qu'elles seraient assurément un bon exemple d'originalité conceptuelle. Sans doute en raison de la difficulté et du risque de l'entreprise... C'est pourtant la réorganisation de champs conceptuels qui permet de mieux mettre en œuvre ce que Richard RORTY considère comme le critère de validation d'un modèle, à savoir l'« explication la plus efficace possible d'un ensemble d'informations élargi au maximum » (cf. « Théories externes versus modélisations internes ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/). C'est encore cette réorganisation de champs conceptuels qui correspond le mieux à cet objectif que doit viser le chercheur selon A.M. Huberman & M.B. Miles, qui est d'intégrer ses « *constructs* » dans des théories de plus en plus larges (cf. note 10, *supra* p. 7).

2.10 Introduire un modèle conceptuel extra-didactique

Deux exemples personnels :

- Le modèle d'origine philosophique « objet-sujet », dont j'ai parlé *supra* au point 2.8.
- Le modèle « processus-produit », que j'ai emprunté au management d'entreprise :
 - o Je l'ai intégré à la typologie de l'agir, en ajoutant une « orientation produit » et une « orientation processus » : cf. « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures ». En ligne : www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/026/.
 - o Je l'ai appliqué à une typologie de l'évaluation : cf. l'article intitulé précisément « Les couples conceptuels apprentissage-usage, processus-produit et connaissance-compétence dans la problématique de l'évaluation certificative en langue ». En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012c/.

2.11 Construire un nouveau modèle conceptuel

J'en ai construit de très nombreux au cours de mes recherches, parce que, comme je l'ai déjà rappelé au début du [chapitre 1.4](#), *supra* p. 8, la modélisation, c'est-à-dire l'élaboration de cadres conceptuels plus ou moins larges, me semble être à la didactique des langues ce que la « théorisation » est aux sciences exactes ou qui se prétendent telles. Je renvoie donc ici mes lecteurs à tous les modèles personnels que j'ai présentés *supra* au [chapitre 1.4](#) comme illustrations des différents types de schématisation possibles. La plupart de ces modèles sont reproduits, sur mon site, dans la rubrique « Bibliothèque de travail », avec souvent des commentaires ajoutés. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/.

3. Conclusion

J'ai choisi de terminer cet article par quelques conseils adressés aux étudiants-chercheurs :

1) Essayez d'être clairs, rigoureux et cohérents dans l'usage de vos concepts, mais n'occultez pas vos doutes et vos insatisfactions : les problèmes seront de toutes manières remarqués par les membres de votre jury, qui ne pourront qu'apprécier votre capacité d'autoévaluation, votre lucidité et votre modestie. La formation à la recherche, c'est aussi une formation à la

conscience de ses propres limites, et des limites de sa discipline. Attention cependant à ce que cela ne soit pas perçu comme une excuse facile à vos insuffisances...

2) Vous devez vous montrer capables de questionner les concepts « sacrés » et leurs évidences trop partagées (comme j'ai pu le faire avec la « centration sur l'apprenant », « l'interculturel »), ou à l'inverse remettre en cause les connotations uniquement négatives attachées par tous depuis longtemps à des concepts « maudits » (comme j'ai pu le faire pour « artificiel »²⁶ et « traditionnel »). Attention cependant à ce que cela ne soit pas perçu comme de la provocation gratuite : il est indispensable de préparer soigneusement votre argumentation, en prévoyant les contre-arguments possibles.

3) J'ai pu écrire, dans un article cité dans l'Avertissement du présent article (« Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », 2001a), qu'« une bonne thèse se mesure à l'aune de ses "gains conceptuels" ». Vous ne devez donc pas hésiter à faire preuve d'originalité sur ce point, même si, là encore, il faut montrer sa capacité à justifier de manière crédible ces modifications ou créations de concepts, et, parallèlement, sa capacité à utiliser avec rigueur les concepts empruntés.

4) On pourra vous reprocher de ne pas appuyer la définition et la description de vos concepts sur suffisamment d'auteurs différents. Attention, cependant, à ne pas tomber dans ce que je considère comme un petit défaut fréquent chez les anglo-saxons, à savoir la « sur-attribution », l'accumulation inutile de références de toutes manières insuffisamment précises pour que vos lecteurs puissent retrouver les passages correspondant. Il est inutile, par exemple, d'appuyer une affirmation aussi évidente que « la didactique des langues-cultures est une discipline complexe » par une parenthèse telle que (RICHTERICH 1985, COSTE D. 1989, BESSE H. 1991, GALISSON R. 1996, MORIN E. 1998, PUREN C. 2001)²⁷...

5. Pour finir par un clin d'œil historique, voici trois « règles » concernant toute recherche en didactique des langues-cultures, sous la forme de ces « tableaux structuraux » utilisés dans les manuels audio-oraux et audiovisuels des années 50-60 pour présenter la grammaire :

L'appropriation	<i>des</i>	concepts	fait partie de la recherche.
<i>La recherche</i>	sur les		
	de		

²⁶ Cf. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », Chap. 2, « L'artificiel et le naturel », pp. 7-10, en particulier la conclusion (dernier paragraphe), p. 10. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998c.

²⁷ Ces références sont inventées pour les besoins de mon exemple...