

Christian PUREN

www.christianpuren.com

« La méthode de la complexité dans la recherche en didactique des langues-cultures ». Conférence orale de 2h15 dans le cadre des « Conférences sur la méthodologie de la recherche en Sciences humaines », Tronc commun du Master « Cultures et Langages » finalité recherche 2e année, Université Jean Monnet de Saint-Etienne, 3 décembre 2005.

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2005f/>

Dossier des documents utilisés pendant la conférence.

Il s'agit des documents numérotés 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15

DOCUMENT 01

Il faut toujours deux idées. L'une pour tuer l'autre.

Georges Braque

DOCUMENT 02

Master 2^e année « Cultures et langages »
Conférences de tronc commun 2-3 décembre 2005

Christian Puren : « La 'méthode de la complexité' »

Samedi 3 décembre 2005, 10h00-12h00

I. Auteurs de référence

En gras, les deux principaux en rapport avec cette conférence.

DOSSE François 1995

L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines, Paris, : La Découverte, 432 p.

HUBERMAN A. Michael, MILES Matthew B. 1991

***Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a. (coll. " Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche "), 480 p.**

LATOURET Bruno 1987

La science en action, trad. fr. Paris: Gallimard, 1995, 663 p. [1^e éd. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1987].

MOLES Abraham A. 1990

Les sciences de l'imprécis, trad. fr. Paris : Seuil, 254 p.

MORIN Edgar. 1990

***Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur, , 160 p.**

RORTY Richard 1995

***L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris : Albin Michel (coll. " Bibliothèque internationale de philosophie "), 158 p.**

SIMON Herbert Alexander 1969

Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel, trad. fr. Paris : Dunod (coll. " afcet Système "), 1991 [1^e éd. Cambridge, Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology, 1969], 230 p.

II. Publications personnelles en rapport avec cette conférence

PUREN Christian

- 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier (coll. " Essais "), 212 p.
- 1997. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars:
- 1998. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues ».- *Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv.-mars
- 1999. *Formation en questions*. Paris, CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères ». Chapitre 1 : « Que faire des questions que l'on se pose dans sa pratique ? (la formation par la question), pp. 5-32. Chap. 2 : « Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions) », pp. 33-60.

III. Ouvrages de méthodologie de la recherche (recueil de données de terrain)

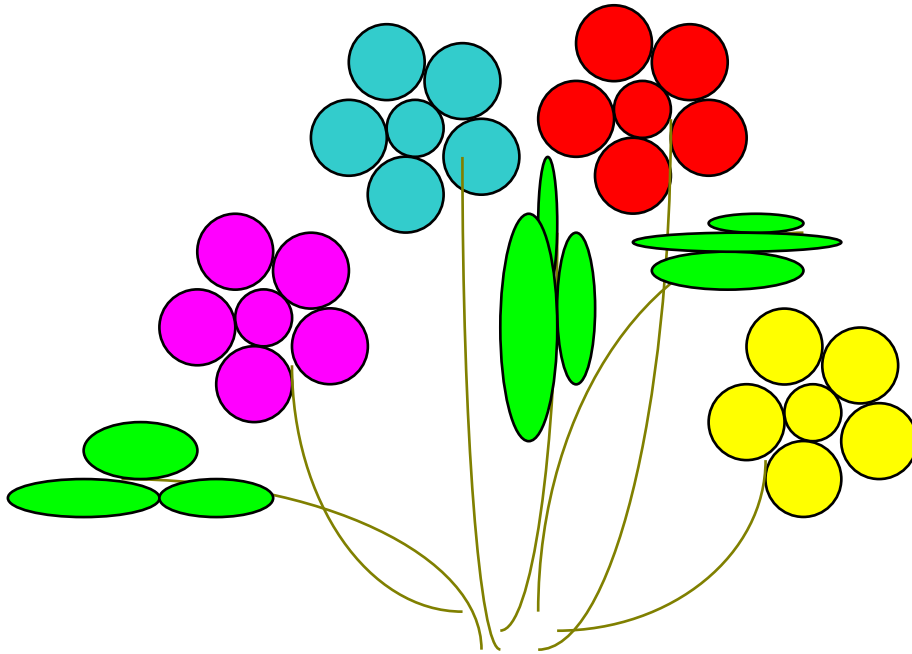
Le travail de recherche de terrain en didactique des langues-cultures s'apparente beaucoup à celui de la sociologie, et c'est pourquoi les ouvrages suivants leur sont vivement recommandés, s'ils utilisent les différentes techniques qu'ils présentent :

1. Arboire Anne-Marie & Fournier Pierre. 2001. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. [1^e éd. 1999]
2. Blanchet Alain & Gotman Anne. 2001. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. [1^e éd. 1992]
3. Kaufman Jean-Claude. 2001. *L'entretien compréhensif*. [1^e éd. 1996]
4. Singly François de. 2001 *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. [1^e éd.1992]

Ces quatre premiers ouvrages ont été publiés à Paris : Nathan-Université (coll. « Sociologie-128 »), 126 p.

5. BEAUD S., Weber F. Guide de l'enquête de terrain. Paris : La Découverte (coll. "Guides Repères"), 2003.
6. BERTHIER N. 2000. Les techniques d'enquête: méthode et exercices corrigés. Paris : Armand Colin, 254 p.

DOCUMENT 03



**La « didactique des langues-cultures »
est une discipline
de description,
compréhension
et intervention
portant sur les processus
situés
d'enseignement-apprentissage
des langues-cultures**

DOCUMENT 05

LES TROIS « PARADIGMES » D'EDGAR MORIN

Le paradigme scientifique	Le paradigme de simplification	Le paradigme de complexité
« Réductionnisme scientifique »	Réduction	Approche systémique
On manipule un modèle réduit de la réalité.	On confond la réalité réduite pour/par l'analyse scientifique avec la réalité en soi.	On cherche à tenir compte d'un maximum de données, en sachant que la réalité en soi nous échappe.
Spécialisation	Disjonction	Union de la distinction et de la disjonction
On distingue les différents domaines, niveaux, problèmes... pour analyser chacun séparément.	On autonomise les différentes disciplines, les différents domaines, niveaux, problèmes...	On cherche à unir la distinction (nécessaire à la perception) et la conjonction (qui rétablit les interrelations, les articulations, les multidimensionalités).
Rationalité	Rationalisation	« Rationalité ouverte »
–On recourt à la logique comme instrument de connaissance et de contrôle.	–On cherche à construire une cohérence parfaite et totalisante autour d'un principe unique (paradigme copernicien).	–On est conscient des limites de la logique, des effets pervers de la fermeture théorique, de l'inexistence d'un principe unique de cohérence (paradigme hubbléen).
–On cherche à éliminer l'imprécision, l'incertitude et la contradiction.	–On ne considère comme connaissance légitime que la connaissance précise et certaine.	–On travaille avec l'imprécision, l'incertitude et la contradiction.
–On recherche la vérité.	–On est certain de détenir la vérité.	–On tourne autour du problème de la vérité en passant de perspective en perspective, de vérité partielle en vérité partielle.
–On s'efforce d'être objectif.	–On est persuadé d'être objectif.	–On sait que le sujet est toujours présent dans l'observation de l'objet, et on recherche des procédures intersubjectives d'objectivation.

Selon Edgar MORIN, en particulier *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.

DOCUMENT 06

LES OPPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES FONDAMENTALES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider ; il lui demande surtout de participer.
2.	indirecte	La langue maternelle des élèves est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercisation.	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.	analytique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules "toutes faites" à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	déductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants "des règles aux exemples", en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.	inductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants "des exemples aux règles", en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de "deviner" le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en "inférence lexicale").
5.	sémasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6.	réflexive	L'enseignant fait appel à l'intelligence de l'apprenant en le faisant "conceptualiser" (i.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyens de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7.	applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

© Christian Puren

Remarque 1 : Dans ce tableau n'apparaît pas une méthode pourtant très utilisée en classe, parce qu'elle n'a pas de méthode opposée (d'où son utilisation intensive...) : la "méthode interrogative" (schéma question du professeur / réponses des élèves / réactions du professeur).

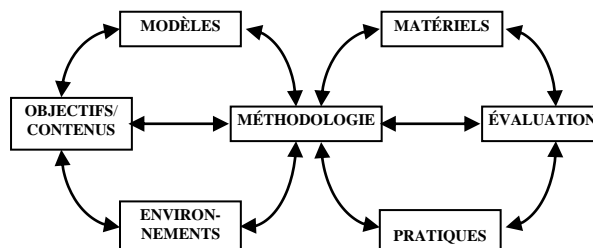
Remarque 2 : Ces méthodes peuvent être utilisées soit combinées entre elles (ex. : à la première lecture d'un texte, chercher dans un dictionnaire la traduction en L1 d'un mot inconnu = méthodes analytique et indirecte), soit articulées entre elles (ex. : une phase de réflexion grammaticale – méthode inductive – est généralement suivie d'exercices d'application (méthodes réflexive, déductive, applicatrice, orale) et/ou d'exercices structuraux (méthodes répétitive, imitative et orale).

Remarque 3 : Il a pu y avoir, au cours de l'histoire, des méthodologies qui ont privilégié globalement les méthodes de gauche au détriment des méthodes de droite, et vice versa, mais on peut parfaitement concevoir des stratégies d'enseignement qui fassent appel à la fois aux unes et aux autres. L'éclectisme actuel en didactique des langues tend d'ailleurs à articuler des stratégies opposées dans des dispositifs complexes.

Référence : PUREN Christian, « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1, 2000, pp. 62-70.

DOCUMENT 07

Christian Puren
Schématisation du champ
de la didactique des langues
Étude de cas



Un enseignant s'interroge sur les raisons pour lesquelles ses élèves ne parviennent pas à assimiler une structure grammaticale qu'il a pourtant introduite, expliquée et fait travailler comme les autres, et recherche donc la faille dans la méthode qu'il a utilisée.

Il devra pour cela – du moins s'il adopte une perspective véritablement didactique, c'est-à-dire complexe – considérer chacun des éléments du champ disciplinaire et leurs relations éventuelles :

– **les modèles** : il se demandera par exemple si ce n'est pas le type de description linguistique auquel il a eu recours pour faire conceptualiser le fonctionnement de la structure, et pour construire les exercices, qui est inadéquat ;

– **les objectifs** : il se demandera par exemple s'il n'a pas introduit trop tôt cette structure dans la progression de son cours, ce qui fait que les apprenants manquent de la motivation et/ou des moyens linguistiques qui seraient nécessaires à son réemploi ;

– **les situations** (d'enseignement/apprentissage) : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué et fait travailler initialement cette structure à un moment où les apprenants manquaient particulièrement de concentration (en fin de semaine, ou la veille de vacances, ou à une heure qui précédait ou suivait un contrôle de mathématiques...) ;

– **les matériels** : il se demandera par exemple si la structure n'a pas été introduite dans un contexte (dialogue ou texte) qui oriente les apprenants sur des hypothèses erronées concernant son fonctionnement ;

– **l'évaluation** : il se demandera par exemple combien exactement parmi ses apprenants maîtrisent cette structure et à quel niveau (en reconnaissance, en production dans le cadre d'exercices *ad hoc*, en situation d'expression personnelle spontanée), et il envisagera de leur faire réaliser les tests correspondants ;

– **les pratiques** : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué la structure étrangère de manière tout à fait différente de celle dont le professeur de langue maternelle ou d'une autre langue étrangère explique le fonctionnement d'une structure parallèle dans ces langues ; ou encore s'il n'a pas utilisé, pour le faire, des termes inconnus des élèves.

DOCUMENT 08

« COMPLIQUÉ » VS « COMPLEXE »

UN QUESTION COMPLIQUÉE...	UNE QUESTION COMPLEXE...
... est une question dont on n'a pas encore la réponse, mais dont on pense que celle-ci peut être produite.	... est une question qui n'est pas « orientée produit » (la recherche de la réponse), mais « orientée processus » : elle relève en réalité d'un questionnement permanent.

UN OBJET « COMPLIQUÉ »...	UN OBJET « COMPLEXE »...
... est un objet dont la description n'est pas actuellement disponible, que l'on ne comprend ni ne maîtrise encore parfaitement, mais dont on pense que cela sera possible.	... est un objet dont on sait qu'on ne pourra jamais parvenir à une description globale, à une compréhension parfaite et à une maîtrise totale.
UN PROBLÈME COMPLIQUÉ	UNE PROBLÉMATIQUE
est un problème dont on ne possède pas encore la solution	est un problème complexe, c'est-à-dire dont on sait qu'il n'existe pas de solution, ou du moins que...

... IL N'EXISTE PAS DE SOLUTION...	MAIS SEULEMENT DES SOLUTIONS...
unique	plurielles
universelle	locales
globale	partielles
permanente	temporaires

On cherche à résoudre définitivement un problème.	On cherche à gérer constamment le mieux possible une problématique.
--	--

DOCUMENT 10

« THÉORIES EXTERNES » VS « MODÉLISATIONS INTERNES » EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

	« THÉORIES EXTERNES »	« MODÉLISATIONS INTERNES »
conception de la connaissance	la connaissance comme représentation de la réalité	la connaissance comme confrontation avec la réalité, « le fait d'avoir affaire à elle » (R. Rorty)
projet	décrire la réalité	agir sur la réalité
critères de validation	–pouvoir de prédiction –adéquation à la réalité en elle-même	–« explication la plus efficace possible d'un ensemble d'informations élargi au maximum » (R. Rorty) –efficacité de l'action en contexte
approche	approche externe : on fait appel à des théories élaborées dans des disciplines extérieures à didactique des langues	approche interne : on élabore des modélisations à l'intérieur même de la discipline didactique
orientation	orientation produit : on utilise des théories constituées	orientation processus : on privilégie l'activité même de la modélisation
démarche	démarche hypothético-déductive	conceptualisation par induction à partir de l'observation empirique
méthode	–simplification de la réalité : démarche analytique, reproduction par manipulation de paramètres isolés –recherche de l'objectivité absolue	–« problématisation » : prise en compte de la complexité avec ses paramètres multiples, hétérogènes, variables, interreliés, contradictoires, sensibles au contexte (E. Morin) –mise en œuvre de « procédures intersubjectives d'objectivation » (E. Morin)
mise en œuvre	on « applique » une théorie	on fait « tourner » un modèle
relation « théorie-pratique »	perspective critique : on considère la pratique comme « le produit d'une dégradation de la théorie » (R. Rorty)	perspective pragmatiste : on traite la théorie « comme un auxiliaire de la pratique » (R. Rorty)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.

RORTY Richard: *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. " Bibliothèque internationale de philosophie "), 1995, 158 p.

DOCUMENT 11

Concepts clés de la recherche

CONSTAT

L'idée d'une thèse part souvent d'un constat de carence ou de dysfonctionnement, ou au moins d'une volonté d'améliorer la situation existante.

Exemple de texte : « Le choix du sujet s'est imposé de lui-même. La problématique de l'enseignement aux enfants migrants est pour moi un défi quotidien depuis ces trois dernières années. L'investigation avait alors pour buts : la recherche de solutions, l'échange de pratiques et la rencontre avec d'autres enseignants. Gageure intéressante quand on sait que le cloisonnement dans notre profession est dû sans doute aux impératifs d'emploi du temps, mais aussi à la peur du regard d'autrui sur nos propres pratiques.

L'investigation permettait également de vérifier où se situaient les verrouillages, leur pourquoi, leur comment, afin d'envisager les différentes options permettant de les lever.

Les réponses obtenues sont des appuis, des éléments de comparaison sur les points de blocage constatés ici et là dans les CLIN [classes d'initiation]. À partir d'elles, à nous de rechercher les leviers les plus adéquats pour que l'intégration des enfants de l'immigration ne fasse plus PEUR. »

En tant que description, le « constat initial » d'une thèse peut d'autant moins être parfaitement objectif qu'il vient légitimer toute sa recherche et ses propositions, et il faut donc être particulièrement vigilant sur les biais qui peuvent l'affecter. La critique ci-dessous porte sur un exemple caricatural :

Exemple de critique : « On peut suivre le candidat lorsqu'il affirme au départ que la religion est négligée dans les classes de langue et dans les manuels d'apprentissage de Français langue étrangère, et même lorsque – au nom d'une démarche « fonctionnelle » d'établissement de *curricula* – il cherche à prendre en compte l'objectif officiel de l'Université islamique de Karthoum, qui est de donner à ses étudiants « le bagage nécessaire afin que les diplômés puissent défendre l'Islam et propager ses grands principes ». Mais il aurait alors au moins fallu d'une part analyser les raisons – dont certaines très facilement compréhensibles et légitimes – de l'absence du thème religieux dans les manuels de FLE, d'autre part (et c'est une autre lacune grave de cette thèse) analyser les traditions et conventions françaises régissant les conditions d'abord et de traitement conversationnels du thème de la religion.

Plus choquant, toute l'argumentation de cette thèse repose sur une inversion surprenante de la thématique interculturelle. Alors qu'il s'agit – du moins en France – d'aménager les meilleures conditions pour que l'apprenant en langue étrangère comprenne et accepte l'Autre, le candidat n'analyse le contact entre étudiants soudanais et français que dans la perspective d'une plus grande efficacité du prosélytisme religieux des premiers vis-à-vis des seconds !... »

HYPOTHÈSE

L'hypothèse est une « supposition explicative ».

– Les « hypothèses de départ » (ou « initiales », « principales ») doivent être « avancées » dès l'introduction générale, puisque c'est l'ensemble de la recherche qui va chercher à les vérifier, c'est-à-dire à les « valider » ou « invalider » (on parle aussi parfois d'« hypothèses de recherche »).

Exemple de texte : « Conformément aux travaux sur l'apport de l'interaction sociale, nous faisons l'hypothèse que le travail en groupe permet aux étudiants un échange et une réflexion sur leur manière de travailler et d'apprendre. Nous supposons qu'ils intériorisent ces réflexions de niveau métacognitif, ce qui leur permet d'améliorer leurs compétences pour accomplir une tâche de production en langue étrangère. [...] Notre hypothèse de la supériorité du travail en groupe se fonde [...] exclusivement sur la présence d'un échange métacognitif qui peut avoir lieu entre des sujets du même statut, mais normalement pas avec un tuteur. »

Sauf dans des contextes très clairement paraphrastiques comme ci-dessus, il vaut mieux éviter d'utiliser les termes « supposer » et « supposition », parce qu'ils sont souvent utilisés dans le langage courant de manière approximative ou inappropriée.

Les hypothèses initiales doivent être clairement articulées les unes aux autres s'il est possible de le faire : une bonne « thèse » dans le sens 2 (voir entrée correspondante) est d'abord un ensemble cohérent d'« hypo-thèses ».

Exemple d'analyse (résumé de l'ensemble des hypothèses initiales présentées dans l'introduction générale d'une thèse) :

1. *Prémisse* : Les activités métacognitives aident à l'apprentissage, proposition appuyée par les recherches de Lewin 1964 et l'approche socio-constructiviste de Vigostsky : il s'agit d'une *prémisse*, contrairement à ce que dit la doctorante – qui parle d'une première « hypothèse », puisqu'elle la considère comme démontrée.

2. *Hypothèse 1* : L'action commune (la « co-action ») oblige les apprenants à des activités métacognitives intenses, parce que pour gérer en commun cette action commune, ils vont devoir expliciter et justifier des procédures, réguler leur travail, se mettre d'accord sur les critères d'évaluation, etc. (on va tenter de valider cette *hypothèse* par l'observation et l'analyse d'échanges dans les groupes).

3. *Hypothèse 2* : Contrairement à la co-action avec tuteur, la co-action en groupes de pairs oblige à une explicitation systématique des procédures (même dispositif de vérification).]

4. *Hypothèse 3* : Donc on peut penser que les activités de type co-actionnelles en groupe de pairs favorisent l'apprentissage (on va tenter de valider cette hypothèse par une évaluation comparée des résultats de deux groupes témoins).

Il faut en tout cas éviter de donner une impression d'incohérence dans les hypothèses initiales.

Exemple de critique : « Parfois l'auteur donne l'impression d'adhérer à deux options opposées : l'humour, le jeu facilitent la relation à l'apprentissage, mais dans le même temps ils peuvent provoquer des problèmes graves ou laisser réfractaires les acteurs de la situation pédagogique. »

– D'autres hypothèses secondaires doivent parfois être avancées dans le corps de la thèse, en particulier pour faire de la description « compréhensive » (on ne se contente pas de décrire, on interprète).

Exemple de critique : « Dans une perspective véritablement didactique, il est tout aussi important d'analyser et interpréter les pratiques actuelles – surtout si elles sont très généralisées – que de construire ses propres propositions d'innovation. On peut donc regretter que les très importantes observations faites sur les pratiques de compréhension orale, qui s'inscrivent à l'opposé des propres propositions de [la doctorante], n'aient pas donné lieu de sa part à un travail d'approfondissement concernant ce « sentiment de malaise par rapport à la compréhension » qu'elle note dans les réponses de ses enquêtés. L'absence de travail sur l'« apprendre à apprendre » pourrait ainsi s'expliquer par le poids historique, en didactique des langues, du principe de l'homologie entre la fin et les moyens (de même que c'est en faisant

parler qu'on enseigne à parler, on va considérer qu'il suffit de faire comprendre pour enseigner à comprendre) : c'est en tout cas une hypothèse qui vient immédiatement à l'esprit, et qu'il aurait été intéressant d'explorer. »

- Enfin, la conclusion générale peut faire apparaître de nouvelles hypothèses : une recherche réussie est en particulier une recherche qui appelle des recherches complémentaires, d'autres pistes possibles de nouvelles recherches, voire d'autres thèses...

Exemple de texte (dernier paragraphe d'une conclusion générale) : « On peut se poser la question de savoir si les membres des groupes, qui disposent de l'accompagnement d'un tuteur (veillant au bon fonctionnement du groupe et validant les productions) mettent en œuvre toute leur bonne volonté pour s'impliquer activement dans la co-élaboration entre pairs. Face à l'absence quasi totale d'une différence dans l'apprentissage en mode de groupe restreint tutoré vs. en mode individuel tutoré, il se peut même que ce soit la présence d'un tuteur dans les deux situations qui en soit responsable. Car non seulement le scénario pour l'accomplissement de la tâche reste stable d'une situation à l'autre (hormis les changements dus au mode de formation), mais aussi le rôle et les interventions du tuteur. Cette surdétermination du rôle du tuteur serait à vérifier dans une nouvelle expérimentation, dans laquelle deux modalités seraient distinguées : avec vs. sans tuteur, en mode individuel vs. en groupe restreint. »

Dans notre discipline, poser une hypothèse va impliquer de montrer ensuite, par exemple :

- *en description*, en quoi et pourquoi elle permet de mieux comprendre les données recueillies (voir exemple ci-dessus) ;

- *et/ou en intervention*, en quoi et pourquoi elle permet d'améliorer la conception de dispositifs d'apprentissage.

Exemple de texte : « Nous formulons l'hypothèse centrale suivante : l'acquisition de compétences interculturelles selon une approche interculturelle en classe de langue multiculturelle est possible et facilite l'apprentissage des deux compétences liées que sont la compétence linguistique et la compétence interculturelle. »

La conclusion générale d'une thèse doit nécessairement « reprendre » les différentes hypothèses que l'on a initialement « posées » afin de voir celles qui ont été « validées » ou « invalidées » (et éventuellement dans quelle mesure elles l'ont été).

Exemple de texte : « Il apparaissait au départ dans la comparaison du pré- au post-test que la deuxième hypothèse, selon laquelle les deux populations évolueraient différemment, ne pouvait pas être confirmée. Or, la mise en parallèle des résultats obtenus sur la base des évaluations d'un seul correcteur et intégrant les synthèses intermédiaires montre un tracé divergent des courbes pour l'aspect pragmatique : entre S1 et S2 les groupes sont meilleurs, tandis que même si les deux populations progressent, les individuels s'améliorent davantage entre le pré- et le post-test. La vérification de nos hypothèses 3c et 3d est ambiguë. Tandis que l'hypothèse 3b, portant sur une amélioration plus grande des compétences cognitives par les groupes, n'est confirmée dans aucun cas, la réponse est plus difficile pour les deux autres aspects de la troisième hypothèse. Lorsque l'on se base sur les analyses faites à partir de la double correction des synthèses, les deux populations 'groupe' et 'individuels' ne se distinguent pas entre le pré- et le post-test. Lorsque l'on utilise au contraire les évaluations d'un seul correcteur, l'hypothèse 3d est confirmée. Les deux groupes améliorent effectivement indistinctement leur expression écrite durant la phase d'apprentissage. Par contre, l'analyse des résultats obtenus avec l'évaluation d'un seul correcteur indique que l'inverse de l'hypothèse 3c est vrai : la rédaction d'une synthèse cohérente et bien organisée n'est pas mieux assimilée par la population 'groupe', mais au contraire par la population 'individuels' ».

Les hypothèses sont donc à la fois des objectifs, des instruments et des guides de la recherche, de sorte qu'il est absolument impossible de s'en passer : il ne peut y avoir de thèse sans hypothèses.

Il est assez fréquent que le projet de recherche – ou une partie de ce projet – soit présenté dans l'introduction générale d'une thèse en didactique des langues-cultures sous forme de « questions de recherche » : les « hypothèses » constituent en effet des réponses supposées à des questions que l'on se pose.

Exemple de texte : « a) Les élèves [de ce Collège] adoptent-ils une méthodologie d'apprentissage différente en fonction de la langue qu'ils apprennent, ou bien mettent-ils en œuvre une méthodologie personnelle unique ? b) Les élèves [de ce Collège] apprennent-ils mieux une langue qu'une autre en raison des méthodologies utilisées pour leur enseignement, ou en raison des bons rapports qu'ils entretiennent avec leurs différents professeurs ?

Ce sera le cas lorsqu'on est parti d'une interrogation ou d'une préoccupation, sans qu'aucune hypothèse n'ait pu être dégagée au départ : l'objectif de la recherche va alors commencer par chercher les réponses possibles, avant d'en déterminer la pertinence ou l'exactitude (ou le degré de ces deux qualités). Voir l'entrée « Question de recherche ».

POSTULAT

Le postulat est une proposition intervenant au début d'un raisonnement, et correspondant à une certitude de départ qu'on ne peut pas démontrer, mais dont on demande au lecteur d'admettre la vérité parce qu'elle est nécessaire aux hypothèses avancées par la suite ou plus généralement à la conception d'ensemble du projet de recherche.

Synonyme : « présupposition ». On « pose » un postulat, on « postule que », on « part » du postulat que :... ; on « présuppose que... ».

Un postulat doit correspondre à une proposition sinon inattaquable (elle ne l'est pas, puisqu'elle n'est pas démontrée), du moins présentant un degré d'évidence ou de probabilité qui sera partagé par les membres du jury. Cela n'a pas été le cas dans la thèse concernée ci-dessous :

Exemple de critique 2 : « Vous écrivez que 'la bonne performance n'est possible en langue étrangère que lorsque l'élève s'investit à fond dans des efforts personnels de façon continue'. mais vous vous situez là dans une perspective d'enseignant ; dans la perspective de l'apprenant, le principe fondamental est au contraire celui d'économie, précisément en raison de ce que vous signalez plus haut, à savoir le saucissonnage d'un nombre important de matières, de disciplines scolaires. »

Le tout début d'une recherche personnelle consiste principalement à rechercher ses certitudes inconscientes, et à rechercher les certitudes empruntées à des recherches antérieures en didactique des langues-cultures et dans d'autres disciplines. Les postulats doivent tous être explicités dès l'introduction générale (ce n'est pas le cas dans le cas ci-dessus), et l'être en amont des hypothèses ou des questions de recherche.

Exemple de critique : « Le candidat écrit : 'Nous formulons donc l'hypothèse que les enseignants se réfèrent à des modèles implicites et que la mission des didacticiens est de tenter de faire apparaître ces modèles pour rendre intelligibles et transmissibles les savoir-faire enseignants'. Le postulat sous-jacent est le postulat rationaliste (la compréhension assure ou du moins aide à l'assimilation des savoir-faire), postulat qu'il aurait fallu ici opposer au postulat behavioriste (la compréhension n'assure pas voire gêne cette assimilation). »

Dans une introduction générale, des énoncés commençant par « il est clair/évident que... », « on sait bien que... » sont très souvent la marque de postulats non explicités comme tels.

Exemple de texte : « Il est clair que le problème posé ne sera pas le même si l'on s'adresse à des adultes, à des adolescents, à des enfants en âge scolaire ou à des enfants en pré-apprentissage. »

En didactique des langues-cultures, discipline où la pratique est à la fois le point de départ et l'objectif, il est par contre inutile d'annoncer des évidences collectives empiriques comme des postulats.

Exemple de texte : « Nous postulons que les supports didactiques constituent des compléments indispensables à l'enseignement/apprentissage, et que leur efficacité est liée à l'usage dont en fait le professeur. »

Prémisse

Proposition indispensable pour formuler les hypothèses ou pour la conception du projet de recherche, et que l'on considère comme déjà démontrée par d'autres chercheurs.

Ce concept n'est jamais utilisé par les doctorants en didactique des langues-cultures. Il est pourtant essentiel dans une perspective disciplinaire universitaire, dont on attend qu'elle s'appuie sur les résultats des recherches antérieures pour aller un peu plus loin (métaphore du chercheur qui monte sur les épaules de ses prédécesseurs).

Voir exemple de prémisse dans l' « exemple d'analyse » à l'entrée « hypothèse ».

PRINCIPE

Dans notre discipline, « principe » peut avoir au moins quatre significations bien distinctes :

1. *Principe* » = *c'est ce qui est premier, à l'origine, au fondement* (sens étymologique). Étant donné ce sens très général, « principe » peut correspondre, suivant les contextes, aussi bien à « postulat » et « prémisse » qu'à « hypothèse » :

Dans l'énoncé « Je pars du principe que l'enseignant est très conscient de ce qu'il fait réellement et du pourquoi il le fait », « principe » peut correspondre :

- à *postulat* si le chercheur s'appuie sur cette proposition (le haut niveau de conscience des enseignants) sans la justifier ni la chercher à la valider ;
- à *prémisse* si le chercheur considère que cette proposition est déjà validée par les recherches qu'il cite ;
- à *hypothèse* si on retrouve cette proposition intégrée dans le dispositif de recherche à des fins de validation, et reprise en conclusion générale.

Un doctorant doit éviter que l'un de ses postulats ou prémisses soient refusés en tant que tels par un membre de son jury parce qu'il le considérerait comme une « affirmation » ou une « pétition de principe », c'est-à-dire comme une proposition qui, pour respectables que soient ses motivations, aurait dû être expérimentalement confrontée à la réalité.

Exemple de critique : « Trop souvent le raisonnement s'appuie sur la pétition de principe : 'Le jeu facilite l'apprentissage... il motive l'apprenant' ; 'Le jeu est d'autant plus utile qu'il est source de plaisir', sans qu'aucune explication ou exemplification ne viennent justifier ces affirmations et leur donner un début de crédibilité. »

Exemple de critique 2 : « On ne peut que féliciter la doctorante pour la clarté, la vigueur et le courage de ses prises de position politiques [concernant la politique linguistique de son pays]. Là aussi, les avantages ne vont pas sans inconvénients, l'écriture se maintenant souvent dans les souvenirs personnels et les pétitions de principe, qui ne peuvent valoir démonstration. »

Il vaut donc mieux éviter d'utiliser le mot « principe » dans tous ces cas, puisqu'il est ambigu : si l'on rencontre sous sa plume, à l'une de ses relectures, les expressions « par principe » ou « en principe », il faut absolument s'interroger sur le statut de ce que l'on énonce à la suite. Il est préférable de réserver ce mot aux significations suivantes (toutes dérivées de son sens général ci-dessus)

2. *Principe = proposition à valeur de loi extrapolée à partir de la régularité constatée d'un phénomène.* On parle ainsi en pédagogie générale du « principe d'isomorphisme », qui veut qu'en l'absence de formation professionnelle spécifique, un enseignant enseigne comme ses professeurs lui ont enseigné à lui-même.

En didactique des langues-cultures, l'un des rares principes qui semblent être universels est celui de « l'homologie fins-moyens », c'est-à-dire que l'objectif principal a toujours été utilisé comme moyen privilégié (dans l'approche communicative, par exemple, on enseigne à communiquer en faisant communiquer). Autre exemple, le principe de l'indissociabilité langue-culture, validée empiriquement par le fait que plus le niveau d'exigence de compétence communicative s'élève, plus les compétences langagières sont dépendantes des compétences culturelles.

Dernier exemple : une « méthode » (dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique) se définit en particulier sur un principe unique de référence :

- la « méthode active », sur le fait qu'il n'y a apprentissage que s'il y a activité personnelle de l'élève ;
- la « méthode conceptualisatrice », sur le fait que la réflexion sur les faits de langue aide à leur assimilation finale ;
- etc.

3. *Principe = proposition constitutive de la représentation intellectuelle d'un domaine.* C'est en ce sens que l'on parle des « principes » de telle ou telle théorie.

Par exemple, on dira que les « principes de l'École de Palo Alto sont les suivants :

- a) La communication est un phénomène interactionnel.
- b) Elle ne se réduit pas au message verbal.
- c) Elle est déterminée par le contexte.
- d) Elle comporte deux niveaux de signification, celui du contenu explicite et celui de l'interrelation entre les interlocuteurs.

Il faut prendre garde, lorsque l'on fait appel à des « principes » qui seraient données de l'extérieur de la didactique des langues-cultures par des théories extérieures, de ne pas retomber dans un applicationnisme dépassé :

Exemple de texte : « Nous allons étudier dès à présent comment peuvent s'appliquer didactiquement les théories et les recherches exposées jusqu'ici, dans le contexte particulier de l'écrit : les textes de presse en langue espagnole. Pour mener à bien cette tâche, un travail préalable était exigé de notre part pour arriver à proposer des stratégies didactiques en accord avec les principes psycholinguistiques et pédagogiques. Il fallait prendre en compte, d'une part, la structure linguistique propre au texte, et d'autre part, les apports laissés par les recherches psycholinguistiques et pédagogiques, dans le but de garder une cohérence avec les processus cognitifs mis en œuvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère. »

Exemple de critique : « La candidate ne se situait pas véritablement du côté d'une théorisation interne à la didactique des langues, comme on le constate dans l'ensemble de la thèse où l'applicationnisme linguistique est certes rejeté, mais au profit du 'multi-applicationnisme' que constitue en réalité cette 'perspective transdisciplinaire [...] où nous intégrerons des concepts issus de la linguistique, de la psychologie et de la sociologie'. On retrouve cette même orientation dans le fort déséquilibre existant entre la présentation très succincte des orientations didactiques actuelles, et la présentation très systématique et détaillée des approches thérapeutiques. »

4. *Principe = proposition constitutive de la conception de l'action.* La didactique des langues-cultures étant orientée vers l'intervention, « principe » y est fréquemment utilisé avec ce sens. C'est en ce sens que l'on parle par exemple des « principes de l'approche communicative », que l'on peut résumer ainsi (selon Eddy Roulet, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-CRÉDIF, coll. « LAL », 126 p.)

- a) Il convient d'accorder une large place, dès le début, au contact avec des documents authentiques présentant des situations et des actes de communication susceptibles de répondre à ses besoins et à ses intérêts.
- b) Il faut encourager les étudiants à s'exprimer librement le plus tôt possible, dès qu'ils en éprouvent l'envie ou le besoin.
- c) favoriser le développement de l'expression libre et faciliter l'acquisition de la compétence de communication, il faut éviter non seulement d'organiser le matériel didactique en fonction de la notion de correction, mais surtout de pénaliser les erreurs de l'étudiant.
- d) Le matériel didactique doit être conçu de manière à laisser une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication, qui jouent un rôle important dans la découverte et l'acquisition des règles d'emploi de la langue.
- e) On peut recourir à la comparaison et à la traduction entre la langue maternelle et la langue étrangère, car elles peuvent apporter une contribution à l'apprentissage.

En tant que discipline d'intervention, la didactique des langues-cultures possède ses propres principes (dans ce sens de « règles d'action »), les seuls que l'on doive *stricto sensu* « appliquer » (mais contrairement au précédent, il s'agit d'une applicationnisme interne). Ces principes sont épistémologiques, idéologiques et déontologiques.

– *Principes épistémologiques :* C'est la signification actualisée par exemple dans les expressions « principe de cohérence » ou « principe de cohérence ». En didactique des langues-cultures, discipline dont l'épistémologie naturelle est pragmatiste, un principe peut se justifier par le simple fait qu'il répond aux exigences d'efficacité de l'action dans son environnement.

Exemple de texte (qui pose implicitement mais clairement un principe de conception épistémologique disciplinaire) : « Les didacticiens français ont peu théorisé à partir du concept de *curriculum*. On a eu souvent l'habitude, en France, de passer d'une philosophie large et profonde de l'éducation directement à la pratique des programmes et des manuels, sans s'attarder sur une phase intermédiaire de planification raisonnée reliant de façon naturelle la théorie et la pratique. »

Il n'est pas encore très fréquent que les doctorants précisent leurs conceptions épistémologiques.

Exemple de critique : « Par rapport à la période scientiste que nous n'en finissons plus de traverser (cf. le positivisme de l'épistémologie de la plupart des disciplines qui couvrent le domaine des langues), la doctorante fait preuve d'une belle liberté d'esprit, en posant la question qui fait encore mal aujourd'hui ('Enseigner : un art ou une science' ?), et en y répondant sans biaiser. »

– *Principes idéologiques :* C'est la signification actualisée dans l'énoncé « Nous partons du principe que les technologies de l'information et de la communication sont porteuses de progrès pour l'enseignement/apprentissages des langues ».

Derrière cette phrase, il y a en réalité tout une « idéologie » dans le sens de « système d'idées clés » que l'on peut décrire par exemple au moyen des énoncés suivants :

- a) L'innovation technologique entraîne par elle-même de l'innovation didactique.
- b) L'intensification de la communication en langue étrangère améliore par elle-même l'apprentissage des langues.
- c) L'innovation est en elle-même une source de progrès.
- d) Le progrès se fait par substitution (on remplace la tradition par l'innovation).
- e) Le progrès se fait par optimisation (on découvre constamment des modes d'enseignement/apprentissage plus efficaces).
- f) Le progrès est constant et linéaire.

Contrairement aux principes dans le sens 3 (propositions constitutives de la représentation intellectuelle d'un domaine, « principes théoriques »), les principes idéologiques sont généralement inconscients et dans ce cas ils ne peuvent jamais être questionnés, alors même qu'ils commandent toute la vision du domaine et les modes d'interprétation. Un énoncé comme « Je propose de nouvelles solutions grâce à Internet », par exemple, va être conçu et/ou interprété comme « Je propose des solutions meilleures que les antérieures, et je propose donc qu'on substitue celles-ci à celles-là » ou à l'inverse comme « Je propose d'autres solutions qui vont venir s'ajouter aux précédentes, de manière à enrichir la panoplie à la disposition des enseignants et à augmenter leur capacité d'adaptation et de gestion » : le sens du projet est totalement différent selon le système d'idées dans lequel le concept de « nouveau » est interprété (comme « meilleur » ou comme « différent »).

La didactique des langues-cultures est une discipline d'observation. L'attention prêtée aux phénomènes idéologiques – qui sont toujours présents – est nécessaire pour ne pas se contenter de décrire, mais pour interpréter.

Exemple de critique : La connaissance de l'histoire des méthodologies en général et du Français langue étrangère en particulier aurait également éclairé la candidate sur les fluctuations du texte littéraire en classe de langue à l'école. Et ce pour des raisons :
• d'alternances méthodologiques brutales : le surgissement des méthodes directes – audio-orales et audio-visuelles en particulier – privilégiant l'oral et la grammaire implicite, au détriment des méthodes traditionnelles grammaire explicite/traduction, qui privilégiaient l'écrit et le " texte littéraire ", l'ont purement et simplement éradiqué; • de variations idéologiques caractérisées : alors que l'interculturel au sens large et l'humanisme paraissaient redonner une chance au texte littéraire, l'économie de marché, le néo-libéralisme renvoient le balancier de l'histoire vers la langue dite de communication et son instrumentalisation : la visée pratique, fonctionnelle et professionnelle – cf. les travaux récents du Conseil de l'Europe.

La didactique des langues-cultures est aussi une discipline d'intervention. Il n'est pas possible de ne pas avoir de principes idéologiques – un système d'idée est indispensable pour assurer la cohérence entre la pensée et l'action et leur continuité), mais il est nécessaire de se l'explicitier, pour prendre être attentif aux limites qu'elle impose et aux effets pervers qu'elle peut produire.

Exemple d'analyse : Empruntant à Ph. Taylor et C. Richard leur typologie des « idéologies de l'éducation », le doctorant oppose à « l'idéologie romantique, centrée sur les apprenants » et aux « modèles bureaucratiques, c'est-à-dire conçus uniquement par des spécialistes » une « approche humaniste » du curriculum dont ne peut que partager l'orientation idéologique d'ensemble : « Le choix des contenus et la progression thématique du curriculum ne sont pas conditionnés par des exigences ou contraintes linguistiques et langagières ; ils sont fait en fonction des critères humains » avec comme grands principes « l'intégration des savoirs, l'unité des connaissances, la transdisciplinarité, la prise en compte des intérêts, des goûts, des expériences, des attentes des élèves. [...] Une telle perspective éloigne considérablement le curriculum de langue des approches structuralistes et notionnelles, dont le pivot était et reste la grammaire, les fonctions et les notions. »

Exemple de critique 1 : [Le membre du jury] souligne l'intérêt du thème abordé par ce travail, à savoir une amélioration de l'enseignement/apprentissage à partir d'observations/expérimentations de terrain, trop souvent négligées dans un certain nombre de recherches didactiques au profit de considérations décontextualisées voire d'applications pures et simples de théories externes au champ didactique.

Encore fallait-il ne pas tomber dans l'excès inverse. C'est malheureusement ce qui arrive dans ce travail, dont toute l'orientation donne dans une « idéologie du terrain » dont la citation suivante donne une belle illustration : « Notre analyse aura la force de la réalité du terrain et la clarté d'une connaissance concrète . Nous éviterons ainsi de nous perdre dans une argumentation théorique et de nous égarer dans des raisonnements brillants ». Il était logique, dans une telle optique, que la bibliographie citée soit extrêmement réduite (12 ouvrages et 4 articles). Logique aussi que l'on y retrouve la critique systématique des enseignants observés et le ton normatif propres à beaucoup d'inspecteurs français de langues, chez qui la connaissance « concrète » crée des « évidences » qu'ils se sentent autorisés à imposer aux autres comme elles se sont imposées à eux. Ils pourraient sans doute reprendre à leur compte cette autre phrase extraite de cette thèse : « Nos propositions ne sont ni théoriques ni rhétoriques mais illustrent des idées des convictions [*sic*] de la réalité vécue ». Ce n'est sûrement pas de cela dont la didactique des langues a besoin, qui n'a pas plus à gagner à un dogmatisme d'origine empirique qu'à un dogmatisme d'origine théorique.

Exemple de critique 2 : Le souci légitime et respectable d'aboutir à des propositions concrètes, et sans doute aussi la permanence chez elle d'une certaine « idéologie du modèle », amènent la candidate à proposer, à la fin de son travail, des exemples de traitement didactique de textes littéraires qui risquent – qu'elle le veuille ou non – de fonctionner en formation des enseignants comme des modèles plus ou moins normatifs, à l'instar de ces préparations de cours proposées dans les « documents d'accompagnement » des actuels programmes de langue. Plus que des exemples construits de séquences complètes – qui sont sans doute nécessaires, mais au niveau de la formation des enseignants sur le terrain – une thèse universitaire doit se limiter à proposer des outils de construction (ce que fait la candidate) et des règles (qui manquent ici) permettant à l'enseignant – seul en mesure de le faire en fonction de l'ensemble des paramètres de sa situation et de son dispositif – de combiner et d'articuler des modules méthodologiques de taille réduite.

Un dernier regret – qui n'est pas sans rapport avec le précédent [c'est un autre effet de la même idéologie du modèle] – porte sur l'absence, dans les propositions faites dans ce travail, d'activités dites « métaméthodologiques » (les derniers Programmes officiels de 1997 pour le Collège attirent fort justement l'attention des enseignants sur la nécessité de travailler désormais explicitement, avec les élèves, sur leurs « compétences méthodologiques »). De telles activités semblent en effet indispensables tout à la fois pour sauver ce qui mérite de l'être dans la tradition hispanique, et pour mettre celle-ci en accord avec les orientations actuelles de la pédagogie générale et de la didactique des langues, préoccupées de « centration sur l'apprenant » et d'« autonomisation de l'élève ».

Exemple de critique 3 : Plus la simulation [globale] réussira, c'est-à-dire plus il y aura, si j'ai bien compris, d'investissement personnel de la part des apprenants, et plus il y aura dans la fiction irruption du vécu personnel (d'où les risques de dérapages psychodramatiques que vous signalez très justement). Mais dans ce cas, que devient la vraisemblance psychologique? Les apprenants créent des murs ou un cadre français, mais vous les y faites jouer des personnages français qu'ils ne peuvent jouer qu'avec leur propre subjectivité personnelle, leur propre vécu, leur propre culture. Pas celles d'un français. Ou alors vous partez du postulat (implicite) qu'il existerait déjà là, innée, une sorte de « compétence culturelle générale », semblable à cette « culture générale » dont on parlait jadis : le public avec lequel vous avez travaillé et l'idéologie nord-américaine n'ont-elles pas eu une influence sur vous en cette affaire?

– *Principes déontologiques* : C'est la signification actualisée dans l'énoncé « Cette personne n'a pas de principes ». La règle est à respecter parce qu'elle correspond à la mise en œuvre de valeurs (il s'agit d'une règle éthique, d'une question de morale professionnelle).

Exemple de texte : « [Rogers] ouvre ainsi la porte à une pédagogie nouvelle, celle de la non directivité et de la centration exclusive sur l'apprenant. De nos jours, les principes fondamentaux de Rogers attirent de plus en plus d'éducateurs humanistes, tentés par une conception extrêmement libérale et libératrice de l'éducation. »

Exemple de critique 1 : « Prenant à son tour la parole, [le membre du jury] commence par souligner tout l'intérêt du sujet choisi pour cette thèse, en ce qu'il implique en termes de modification fondamentale des relations enseignement/apprentissage : principes d'honnêteté, de modestie, de respect et d'humanité vis-à-vis de l'apprenant à qui l'on fait confiance et que l'on cherche à autonomiser et à responsabiliser. On ne peut que partager les valeurs humanistes sous-tendues dans ce projet, que la candidate présente de manière convaincante et avec des accents sincères. Elle se situe en cela dans le droit fil de la conception d'une didactologie des langues-cultures qui prend en charge les exigences déontologiques. »

Exemple de critique 2 : « Vous avez choisi comme titre de votre thèse « Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale », mais on aurait pu tout aussi bien inverser la logique, et afficher le principe de la nécessité de l'interaction sociale pour qu'une société, justement, soit une véritable société, c'est-à-dire un environnement qui permette les interactions ! « Apprendre l'interaction sociale en langue étrangère : les effets de la perspective actionnelle ». L'objectif d'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être – dans la perspective dans laquelle vous vous situez vous-même – seulement l'apprentissage de cette langue, mais aussi l'apprentissage de son usage, de ce que l'on veut en faire pour qui, avec qui, et pourquoi. »

Comme on le voit, la défense des valeurs, l'une des exigences fondatrices de notre discipline, peut légitimement se trouver dans les thèses à la fois au début (à l'origine) et à la fin (comme finalité) du projet de recherche. Elle amène à particulièrement vigilant sur les rapports de force qui peuvent ou non s'établir entre les différents principes mobilisés, comme entre ceux de la « science » et de la « conscience » :

Exemple de texte : « Trop insister sur les processus très spécifiques qui entrent en jeu dans l'acquisition du langage peut nous faire perdre de vue notre vision globale de celui-ci comme outil essentiel du développement de l'homme parmi les autres dimensions de ce développement ». [...] Ce qui devrait intéresser le didacticien, c'est moins l'essence philosophique du langage que ses manifestations expérientielles, les aspects généraux de son acquisition, sa place et son rôle dans le développement d'ensemble de l'individu. »

PROBLÉMATIQUE

En tant que concept central de la didactique des langues-cultures, il fait l'objet de nombreuses activités de réflexion et de travaux pratiques dans ce collectif. On se contentera ci-dessous de rappeler ce qui est nécessaire pour bien intégrer ce mot dans le champ sémantique travaillé ici (les « mots-clés du processus de recherche »).

1. *Sens 1* : « Les problématiques, qui traduisent des principes d'approche *a priori*, se distinguent par les présupposés épistémologiques dont elles s'inspirent (problématique psychanalytique, problématique marxiste). Bernard WALLISER, *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai*, Paris, Seuil, 1977, 256 p. (pp. 158-159). Dans ce premier sens, très (trop) général, il vaut mieux utiliser le concept de « paradigme », de manière à réserver « problématique » au sens n° 2 (voir ci-dessous).

2. *Sens 2 : Ensemble de problèmes considéré dans sa complexité.* La caractéristique essentielle du domaine de la didactique des langues (quelle que soit la finesse des découpages que l'on y opère : compréhension écrite, culture, supports littéraires, correction phonétique,...) est d'être complexe : tous ces découpages correspondent à nouveau à des problématiques. Dans l'enseignement, on cherche à *gérer* le mieux possible les problématiques, dans la recherche, on cherche à *approfondir* les problématiques (à plus et mieux faire apparaître leur complexité), et c'est pourquoi une thèse réussie est une thèse qui fait apparaître en description de nouveaux problèmes, et qui, en intervention, ajoute d'autres modes de gestion qui viendront s'ajouter à la panoplie disciplinaire.

Cette complexité structurelle du domaine d'enseignement/apprentissage des langues-cultures aussi la raison pour laquelle les thèses en didactique des langues-cultures commencent souvent par des questions de recherche : l'une des fonctions principales d'une introduction générale est de « problématiser » son sujet, c'est-à-dire de construire un dispositif de questionnement qui, paradoxalement (et c'est là toute la difficulté de la problématisation), relève de quatre logiques qui peuvent être hétérogènes et contradictoires, et qu'il est toujours très difficile de mettre en synergie :

- *la contextualisation* : les réponses à ces questions doivent faire apparaître les spécificités du terrain d'observation et d'intervention, et les logiques propres aux acteurs de terrain ;
- *la complexité* : ces questions doivent être posées à partir de perspectives multiples ;
- *la fonctionnalité* : les réponses à ces questions doivent pouvoir être exploitées à l'intérieur du dispositif de recherche dont elles font partie et par rapport au projet de recherche ;
- *la cohérence* : les réponses à ces questions doivent pouvoir permettre par elles-mêmes des recoupements, comparaisons et regroupements susceptibles de produire de nouvelles réponses didactiques... et/ou de nouvelles interrogations.

Deux types de questions sont par ailleurs à éviter dans l'élaboration de ce dispositif initial de questionnement :

a) Les « questions rhétoriques » (qui ne sont donc pas, par définition, de véritables questions de recherche, c'est-à-dire des questions que l'on se pose vraiment et donc on veut vraiment chercher les réponses..).

Exemple de texte : « Par principe, nous dirons que les créateurs et les réformateurs de programme veulent faire mieux ; mais il reste encore à définir ce « mieux » en tenant compte des contraintes ou parfois des impossibilités ; en effet, qui connaît vraiment les conditions du terrain ? En quoi le curriculum en tiendra-t-il compte ? Qui connaît les élèves ? Leurs parents, les psychologues ? Mais les élèves sont différents en classe et à la maison ; quant aux psychologues, après avoir postulé le développement d'un « sujet épistémique » unique, [ils] postulent maintenant différents styles d'apprentissage. N'existe-t-il que trois éléments : l'enseignant, l'élève et la discipline ? Dans le champ des contraintes, comment tenir compte au plan du curriculum du fait que la réalisation d'un objectif demande deux heures de travail avec une classe et dix avec une autre ? »

Parmi les questions ci-dessus, les questions rhétoriques auraient dû être remplacées par des postulats ou des présupposés clairement énoncés en tant que tels.

b) La confusion entre les questions dont les réponses constituent des objectifs terminaux de la thèse, et celle dont les réponses constituent des instruments de recherche, ou des objectifs intermédiaires.

Exemple de texte (il s'agit de la partie II d'une longue introduction générale d'un mémoire de DEA consacré aux classes d'insertion – CLIN – et classes d'adaptation – CLAD– dans le système scolaire français) :

« Quel personnel anime ces structures ? Leur formation ? Comment gère-t-on prévisionnellement les flux d'arrivée ? Qui les gère ? Qui procède à l'accueil initial des arrivants ? Que prévoit ce dispositif, en fonction de l'âge d'arrivée ? de la date d'arrivée ? des acquis ? de la connaissance du français ? Quel critère doit prévaloir : le secteur scolaire ou la recherche d'une structure d'accueil ? Est-il préférable d'implanter plusieurs structures dans un même établissement ou de les disperser pour éviter la ghettoïsation ? Faut-il regrouper dans les structures d'accueil les publics en fonction de certaines particularités : âge, origines linguistiques ou culturelles, niveau scolaire atteint ? Mais ne va-t-on pas ghettoïser encore ? Faut-il prendre le risque de l'hétérogénéité complète et si oui comment la gérer ? Comment décide-t-on de l'inscription administrative en CLIN ou en CLAD, pour les 11-12 ans, sachant que, dans certains cas, on ne connaît pas l'âge réel des élèves ? Comment mesure-t-on les acquis de la scolarité antérieure ? Sur quel profil sont sélectionnés les enseignants ? Quelle est leur formation initiale ? continue ? Comment sont sensibilisés les enseignants des classes ordinaires qui reçoivent les élèves à leur sortie des structures d'accueil ?

Dans le cas de cette recherche, l'unique « question de recherche » centrale – et la seule donc à présenter dans l'introduction générale – aurait dû être la suivante : « Comment rendre plus efficaces les CLIN et les CLAD ? ».

QUESTION DE RECHERCHE

Comme une hypothèse (voir cette entrée), une question de recherche peut être « centrale » dans le sens où elle définit l'ensemble du projet de recherche. C'est le cas dans les deux exemples ci-dessous :

Exemple de texte 1 : « Nous nous demandons si, au moyen du contact des deux cultures en classe (culture grecque et culture française), [...] on peut d'une part motiver et stimuler l'intérêt des apprenants, et d'autre part amener l'apprenant à l'ouverture aux autres cultures, à la tolérance, au respect de l'autre, à la relativité de sa propre vision du monde. »

Exemple de texte 2 : « On peut lire un texte indépendamment de la situation qui l'a commandé. [...] Avec la vidéo [...] on a des gestes, des mimiques, des déplacements, des situations [...]. Jusqu'à la vidéo, on pouvait sans problème aller vers des théories internes, se contenter d'une explicitation qui restait à l'intérieur, mais qui était en fait une « implicitation » : la linguistique, le sujet apprenant. [...] Mais quand on prend la vidéo, on sort du schéma, car elle demande une explicitation qui oblige à prendre en compte autre chose que le simple apprentissage des langues. Elle amène à revisiter tout l'implicite que gère la discipline. [...] D'où la question centrale : « Quelle nouvelle intelligence didactique la prise en compte de l'entrée de la vidéo dans la classe de langue introduit-elle sur cet enseignement ? »

Comme pour les hypothèses, il est donc important d'essayer d'articuler les questions centrales lorsqu'il y en a plusieurs :

Exemple de texte (où cette articulation manque) : « Notre question de recherche sera ainsi de savoir si le travail en groupe tutoré sur une tâche permet d'acquérir les compétences individuelles requises pour la réalisation autonome d'un tel type de tâche. Par conséquent, bien que la visée de la perspective actionnelle soit sociale, nous allons évaluer l'apprentissage individuel des sujets dans le dispositif et sur un type de tâche (la synthèse) donnés.

En parallèle, une autre question va nous préoccuper : celle de savoir si le dispositif proposé, avec ses composantes humaines, représente une solution adéquate pour l'apprentissage de l'accomplissement de ce type de tâche en langue étrangère. »

Comme pour les hypothèses, enfin, il convient de sélectionner et de hiérarchiser les questions, concrètement de décider quelles questions doivent être posées au départ, et lesquelles

seulement dans le corps de la thèse. Ce que l'on appelle une « problématique », c'est précisément l'ensemble cohérent des questions de recherche initiales (voir cette entrée).

THÈSE

Il faut distinguer pour ce mot deux sens distincts, plus une signification particulière correspondant à la discipline dont elle se réclame, dans notre cas la didactique des langues-cultures.

1. Le premier sens, « logique »

« Thèse » désigne une proposition plus ou moins pratique ou théorique, plus ou moins particulière ou générale, plus ou moins descriptive ou normative, mais qui s'inscrit toujours dans le contexte d'un débat intellectuel public. C'est dans ce sens que l'on dit par exemple qu'une thèse est « provocatrice », qu'on la « défend », qu'on l'« attaque » ou qu'on la « récuse », ou au contraire qu'on la « soutient » : une thèse universitaire relève en partie de ce sens, puisque selon la tradition universitaire il s'agit d'une « soutenance » qui doit être publique.

Exemple d'analyse critique : « Lorsqu'un doctorant écrit dans l'introduction générale de sa thèse : '[Ma] première intuition, avant même la formulation des premières hypothèses, [est que] l'action diplomatique n'est pas un exercice de philanthropie [...]. L'action culturelle de la France est une partie de son action diplomatique et, comme telle, elle est au service des intérêts du pays qui la conduit', il ne s'agit pas en réalité d'une intuition, mais d'un postulat. Dans la suite de son introduction, l'auteur se réfère d'ailleurs au 'paradigme scientifique' de Pierre Bourdieu et à ses concepts de base, et il affirme d'emblée, en ce qui concerne son sujet de thèse (les établissements français en Syrie de 1860 à 1923) : 'Reproduction de l'ordre social et modelage des esprits, tri social et propagande, ces critiques pourraient s'appliquer aussi aux établissements scolaires français à l'étranger, notamment en Orient.' Du coup, ses hypothèses n'en sont pas véritablement, puisqu'en se situant à l'intérieur de son paradigme critique de référence, elles ne peuvent pas être invalidées. Il s'agit là d'une thèse de militant, que l'on appelle aussi 'thèse à thèse', où il ne s'agit pas de valider ou invalider des hypothèses mais de renforcer le paradigme choisi en montrant sa validité dans un nouveau domaine. »

2. Le second sens, « formel »

« Thèse » désigne alors le produit fini de quelques centaines de pages qu'un candidat présente pour obtenir le grade de « docteur », et qui répond à des normes académiques générales fixées par l'Université française. Par exemple : elle doit faire entre 250 et 450 pages ; elle doit offrir un appareillage de lecture composé d'un sommaire et d'une table des matières, des index terminologique et onomastique ; l'auteur doit présenter et s'efforcer de valider un ensemble cohérent d'hypothèses ; il écrit pour les membres de son jury ; il doit leur permettre de vérifier l'exactitude des citations par des références suffisantes et la pertinence de ses propositions par des annexes appropriées ; etc.

Le non-respect de ces règles formelles font logiquement l'objet d'autant de reproches lors des soutenances de thèses.

3. La signification « disciplinaire »

« Thèse » a enfin forcément une signification spécifique à l'intérieur de la discipline à laquelle le doctorant se rattache : le grade de Docteur est accordé au titre de telle ou telle « mention », et parfois de telle ou telle « spécialité » à l'intérieur d'une mention. La conception de cette discipline génère des attentes particulières de la part du Directeur – lors de la préparation de la thèse – et lors de la soutenance de la part des membres du jury (dont fait partie le Directeur de thèse).

Sur cette base, la recherche en didactique des langues-cultures doit répondre à des principes dont on retrouve un grand nombre dans le rapport de thèse ci-dessous :

Exemple de critique : « [Cette thèse] est une véritable thèse de didactique des langues qui s'appuie massivement sur une pratique personnelle d'enseignante : d'où une multitude de références pertinentes à des expériences concrètes de l'auteur avec ses élèves et ses matériels d'enseignement, et des idées précieuses directement réutilisables, comme celle des « droits et devoirs » de l'enseignant et des « droits et devoirs de l'apprenant en classe ». Elle ne l'est pas seulement pour cette raison (qui ne serait pas suffisante). Elle l'est aussi par le souci constant de contextualisation que l'on retrouve en particulier dans la prise en compte des contraintes matérielles (énumérées en moins d'une demi-page, mais tout y est dit et bien dit), des cultures d'apprentissage (dont les effets sont présents en moins de 10 lignes, mais là aussi de manière claire, concrète et efficace), de l'hétérogénéité (dont on connaît l'importance en didactique scolaire). Elle l'est aussi par la volonté de problématisation et de vision complexe s'efforçant d'intégrer le maximum de paramètres des situations d'enseignement/-apprentissage, comme dans l'analyse de l'activité de compréhension orale en classe. Elle l'est enfin par l'effort de création de concepts spécifiques adaptés aux problématiques dégagées en liaison avec les données de terrain, tels ceux d'*incompréhension*, *non-compréhension*, *mécompréhension* et *illusion de la compréhension*. »

© **hristian Puren avril 2004**

DOCUMENT 13

LES CONCEPTS « SPÉCIFIQUES » DE LA RECHERCHE

Les concepts clés « spécifiques » sont ceux qui sont liés au thème particulier de la recherche. Certains d'entre eux vont apparaître dans l'introduction, d'autres parfois dans le corps du mémoire, au moment où ils vont être particulièrement mobilisés. Les concepts apparaissant dans le titre du mémoire et ceux utilisés pour exposer la problématique générale doivent être définis (même si c'est de manière provisoire) dès l'introduction. Tous, dans tous les cas, doivent être définis avant leur première utilisation comme outils d'analyse. Dans un mémoire sur « Les centres de ressources dans l'apprentissage des langues par les adultes », par exemple, « centres de ressources » devra être défini dans l'introduction ; « autonomie » y apparaîtra sans doute aussi, alors que « profil d'apprentissage », « stratégies individuelles d'apprentissage » et « fonctions de l'enseignant » pourront être définis plus tard s'ils n'apparaissent pas dans l'énoncé de la problématique.

DOCUMENT 15

LES NIVEAUX DE MAÎTRISE CONCEPTUELLE

	1	2	3
	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.