

Christian PUREN

www.christianpuren.com

Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures » :

www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/

Corrigé du Chapitre 4, « Élaborer sa problématique de recherche » :

www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/

Publication en ligne : janvier 2013

CHAPITRE 4

ÉLABORER SA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

CORRIGÉ

SOMMAIRE

Activité 1	2
Activité 2	9
Activité 3	10
Activité 4	16
Activité 5	21
Activité 6	24
Activité 7	33

Nota bene : Il s'agit ici d'une seconde version de ce corrigé (en date du 13 juin 2013), auquel a été ajouté le corrigé de l'Activité 1b, qui avait été oublié dans la première version (en date du 27 janvier 2013).

Activité 1

Dans l'article « [La problématique de la centration sur l'apprenant en didactique scolaire des langues](#) »¹, en citant les passages correspondants,

b) donner quelques exemples de complexité interne et quelques exemples de complexité externe.

Corrigé de l'Activité 1

Rappel : Les composantes de la complexité sont présentées et illustrés dans le document « [Les composantes de la complexité](#) »². Ce sont les suivantes : 1. la multiplicité, 2. la diversité, 3. l'hétérogénéité, 4. la variabilité, 5. l'interrelation, 6. l'instabilité, 7. la sensibilité à l'environnement, 8. la contradiction, 9. l'inclusion de l'observateur.

a) Donner quelques exemples des 3 ou 4 composantes de la complexité qui apparaissent le plus fréquemment ;

Je propose ci-dessous un repérage exhaustif des exemples des composantes de la complexité dans cet article.

la contradiction (16)	<ul style="list-style-type: none">- Et le second passage ci-dessous me paraît d'autant plus exemplaire que l'auteur en arrive à une contradiction interne, son texte, qui constitue aussi un acte de communication vis-à-vis des enseignants, violant les principes énoncés au moment même où il les pose (p. 5)- <i>Est-ce qu'on peut véritablement parler d'un enseignement centré sur l'apprenant lorsque c'est le système, donc les institutions, qui a décidé qu'il serait au centre et comment il le sera ?</i> (p. 8)- <i>n'est-ce pas illusoire et utopique de vouloir prendre en compte les besoins de chaque individu alors que la plupart du temps il ne les connaît pas lui-même et qu'ils se révèlent être multiples, divers, variés, particuliers ?</i> (p. 8)- On se souvient sans doute du "Tout est politique" des décennies 60-70, à quoi un philosophe avait un jour répondu : "Oui, sauf que le "tout" n'existe pas..." (p. 8)- Il est contradictoire de se réclamer de l'analyse systémique et en même temps de vouloir appréhender et maîtriser la totalité d'un système en se "centrant" sur un seul de ses éléments, pour important qu'il soit. (p. 8)- L'autonomie laissée aux élèves, sur ce plan — et quel que puisse être l'intérêt des propositions de mise en œuvre qui en ont déjà été faites³ —, ne peut être dans la pratique que limitée, ponctuelle et réalisée sous le contrôle de l'enseignant, qui se trouve être en l'occurrence le garant de la dimension collective de l'enseignement et du respect des objectifs institutionnels. (p. 11)- La nécessité, en enseignement scolaire, d'un programme officiel de référence pour chaque classe, exclut <i>ipso facto</i> la possibilité d'une véritable centration constante sur chaque apprenant, comme l'exigerait l'interprétation maximaliste du concept. (p. 11)- Ce n'est pas non plus le moindre paradoxe de l'AC qu'elle s'appuie sur le concept de centration sur l'apprenant alors qu'elle privilégie par ailleurs les travaux de groupe, indispensables au développement d'interactions authentiques. (p. 12)- dans la pratique de la classe, [les intérêts du groupe et ceux de l'individu apprenant] s'opposent souvent [p. 12]- une certaine centration sur la méthode (impliquée dans la décision de lancer une séquence méthodologique prédéfinie) est une condition <i>sine qua non</i> de la mise en œuvre de la centration sur l'apprenant [p. 12] [note : c'est là une caractéristique de l'épistémologie complexe : l'union du contraire et du complémentaire]- "Comment faire d'une programme un carrefour de négociation où tous les partenaires d'un projet d'enseignement/apprentissage puissent prendre, d'un commun
-----------------------	---

¹ www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1995a/.

² www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/.

³ Voir par ex. les 18 "suggestions pratiques" de L. DICKINSON et D. CARVER dans leur excellent article de 1981.

	<p>accord, les décisions?" (p. 13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - En contexte scolaire, et là encore sans rechercher à tout prix le paradoxe et la provocation, la centration sur l'apprenant implique la centration sur l'enseignant. (p. 14) [même remarque que plus haut sur l'union du contraire et du complémentaire] - La pratique de classe présente inévitablement des situations de doubles contraintes dont certaines ne peuvent être gérées que par des alternances de centration sur l'apprenant/centration sur l'enseignant, voire des superpositions ou imbrications de ces deux types de centration. J'en donnerai trois exemples dans des écrits récents (p. 14) - [l'enseignant] <i>doit donc, en fait, à la fois centrer l'enseignement sur l'apprenant tout en restant centré sur son propre projet.</i> (p. 14) - le mode de gestion paradoxal d'un double contrainte bien réelle, celle d'avoir à favoriser l'autonomie des élèves tout en devant la maintenir dans des limites compatibles avec le maintien de la discipline collective. (p. 15) - la contradiction entre la nécessité de définir une progression grammaticale <i>a priori</i>, et celle de partir des besoins des élèves. (p. 15)
<p>la sensibilité à l'environnement (9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - [...] non seulement [...] les méthodologies successives — AC comprise — ont toujours été élaborées en fonction des modèles idéologiques dominants, mais encore [...] la rupture avec la méthodologie antérieure a été conçue dans chacune d'elles sur le modèle idéologique de changement en vigueur à l'époque dans la société (p. 2) - L'une des caractéristiques de ce modèle est le radicalisme, qui justifie la rupture totale d'avec la méthodologie antérieure. (p. 4) - <i>Pédagogiquement, cela implique une adaptation constante des objectifs et des contenus, et donc des matériaux d'apprentissage, à l'évolution de chaque apprenant.</i> (p. 4) - [...] "les caractéristiques permanentes et momentanées de l'apprenant en tant qu'apprenant" [...] sont des "contraintes internes" qui, comme les "contraintes externes" [...] "pèsent sur l'apprentissage" et peuvent représenter des "freins" à cet apprentissage. (p. 4) - L'importance au moins théorique accordée à la centration sur l'apprenant dès les débuts de l'AC peut être mise en partie sur le compte de l'influence de deux nouveaux modèles épistémologiques, l'épistémologie du sujet et l'approche systémique. (p. 5) - <i>L'accent très fortement mis sur un modèle logico-sémantique de communication rationnelle et efficace en vue de transactions pratiques, correspond-il vraiment à la représentation que se font d'autres cultures de la hiérarchie des fonctions du langage ?</i> (p. 8) - [...] la centration sur l'apprenant telle qu'elle a été conçue dans l'AC [...] correspond à un modèle de relation enseignant-apprenant qui n'a rien d'universel. (p. 8) - En enseignement scolaire, la dimension institutionnelle est si prégnante que je ne vois pas personnellement comment le concept de centration sur l'apprenant peut être mis en œuvre au-delà de ce que proposent déjà les méthodes actives depuis un siècle. (p. 13) - Dans la fonction d'animateur que le professeur est amené à assurer, par exemple, c'est très légitimement qu'il va tenir compte de son propre profil d'enseignant ou de ses dispositions psychologiques du moment : il vaut sûrement mieux qu'il renonce momentanément à faire jouer ses élèves s'il ne se sent pas à l'aise dans le rôle qui devra être le sien au cours de cette séquence. (p. 14)
<p>l'interrelation (9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - [...] le concept de "centration sur l'apprenant", tel qu'il a été développé à l'intérieur de l'AC, vient interférer avec celui, très proche, de "méthodes actives". (p. 2) - [...] la rupture avec la méthodologie antérieure a été conçue dans chacune d'elles sur le modèle idéologique de changement en vigueur à l'époque dans la société. (p. 2) - [...] <i>les institutions, les groupes sociaux ont eux aussi des besoins, donc des exigences dont dépendent, d'ailleurs, ceux de l'individu.</i> (p. 3) - [...] "les caractéristiques permanentes et momentanées de l'apprenant en tant qu'apprenant" (la "forme d'apprentissage privilégié", le "type de mémoire", les "qualités telles que la persévérance, la sociabilité"...) sont des "contraintes internes" qui, comme les "contraintes externes" ("cadre spatio-temporel", "durée de l'apprentissage", "répartition du temps total", "conditions matérielles"...), [...] "pèsent sur l'apprentissage" et peuvent représenter des "freins" à cet apprentissage. (p. 4) - <i>Nous devons recenser le plus grand nombre possible de caractéristiques de toutes les parties prenantes et évaluer leur effet sur la situation des apprenants compte tenu des différences qui existent entre eux du point de vue de leur âge, de leur expérience, de leur intelligence, de leur manière d'apprendre et de leur attente en matière d'apprentissage ainsi que de leurs besoins et de leurs motivations.</i> (p. 6) - L'histoire montre cependant que ces deux modèles d'épistémologie moderne n'ont

	<p>pas été réellement exploités dans les débuts de l'AC, et qu'ils ont été largement neutralisés par l'épistémologie positiviste encore dominante. (p. 6)</p> <p>- [...] avec la relation didactique enseignant-apprenant viennent interférer une relation psychologique adulte-adolescent et une relation institutionnelle professeur-élève (p. 9)</p> <p>- <i>La définition des contenus et des rôles de l'enseignant et des apprenants ne peut être conçue que par rapport à une institution dont, en fin de compte, tout dépend. C'est donc elle qui est la composante déterminante des systèmes et c'est en fonction d'elle que pédagogie et didactique doivent se définir.</i> (p. 13)</p> <p>- [...] le processus d'apprentissage se calque passivement sur le processus d'enseignement : il y a des moments, concrètement, où certains élèves ne travaillent que s'ils sont énergiquement "tirés" par l'enseignant, voire sous sa contrainte. (p. 14)</p>
la diversité (5)	<p>- [...] la notion de "besoins" (où sont souvent confondus demandes, attentes, motivations, besoins et objectifs). (p. 7)</p> <p>- <i>[les besoins de chaque individu] se révèlent être multiples, divers, variés, particuliers?</i> (p. 8)</p> <p>- [...] chaque élève agit et réagit face à l'enseignant et aux autres élèves non comme un simple apprenant (de telle ou telle langue étrangère) mais comme un être multidimensionnel : individu avec sa propre personnalité, élève dans un contexte institutionnel, adolescent face à un adulte, membre d'un groupe (classe scolaire, famille, groupe de pairs, quartier, classe sociale, communauté...). (p. 11)</p> <p>- Il y a bien sûr une manière d'essayer de sauver l'idée de la centration sur l'apprenant en méthodologie, et c'est de réclamer de l'enseignant qu'il mette en œuvre "une méthode différente pour chaque élève", comme le suggère Denis GIRARD avec cependant une prudence fort bien venue en l'occurrence étant donné l'irréalisme manifeste de cette position maximaliste. (p. 13)</p> <p>- [...] en didactique scolaire, c'est en réalité chacune de ces centrations qui est indispensable, la gestion concrète d'une classe exigeant de l'enseignant des formes multiples de sélections, combinaisons et modulations de centrations différentes. (p. 15)</p>
la multiplicité (4)	<p>- [Le concept de « centration sur l'apprenant »] se décline à travers le discours didactique en de nombreuses expressions telles que "un enseignement, un enseignement/apprentissage, une approche, une évaluation... centrés sur l'apprenant". (p. 1)</p> <p>- [...] concepts-clés de la DLE depuis une quinzaine d'années — besoins, attentes et motivations individuelles, stratégies individuelles d'apprentissage, individualisation, autonomie, autodidaxie, centres de ressources... —, dont bien sûr [...] "centration sur l'apprenant". (p. 3)</p> <p>- [...] les différents agents impliqués (l'enseignant bien entendu, mais aussi l'institution, les concepteurs de matériel, les formateurs, les didacticiens). (p. 3)</p> <p>- . <i>Nous devons recenser le plus grand nombre possible de caractéristiques de toutes les parties prenantes et évaluer leur effet sur la situation des apprenants compte tenu des différences qui existent entre eux du point de vue de leur âge, de leur expérience, de leur intelligence, de leur manière d'apprendre et de leur attente en matière d'apprentissage ainsi que de leurs besoins et de leurs motivations.</i> (p. 6)</p>
l'hétérogénéité (3)	<p>- [Le concept de centration sur l'apprenant] apparaît comme un nouvel outil de lutte contre l'un des problèmes majeurs de l'enseignement scolaire, à savoir l'hétérogénéité des élèves. (p. 9)</p> <p>- [...] suivant les cas, l'enseignant est amené à sélectionner, combiner et moduler de manière différente plusieurs critères tels que l'effort fourni par chaque élève, son progrès individuel et le maintien de sa motivation (centration sur l'apprenant), le niveau moyen de la classe (centration sur le groupe), la progression adoptée par le manuel et ses contenus (centration sur la méthode), le programme officiel et le niveau attendu par rapport à l'ensemble du cursus et/ou par rapport à l'examen officiel (centration sur l'institution). (p. 15)</p> <p>- [...] pas plus que l'univers, comme l'a montré Hubble, la didactique des langues n'a de centre unique, et l'apprenant n'a pas plus d'avenir que les prétendants antérieurs à une place qui n'existe pas. (p. 16)</p>
l'instabilité (1)	<p>- [...] <i>fournir petit à petit, dans un cadre sécurisant par sa cohérence, les moyens de faire face à l'imprévisible de la communication langagière.</i> (p. 12)</p>

Remarques :

1. La contradiction (16), la sensibilité à l'environnement (9) et l'interrelation (9) sont les trois composantes les plus représentées.

2. Trois remarques sur ma typologie :

2.1 Plusieurs composantes peuvent se combiner. Exemples :

– La diversité s'accompagne toujours de la multiplicité :

a) [...] en didactique scolaire, c'est en réalité chacune de ces centrations qui est indispensable, la gestion concrète d'une classe exigeant de l'enseignant des formes multiples de sélections, combinaisons et modulations de centrations différentes. (p. 15)

– La multiplicité et de la diversité peuvent s'accompagner de phénomènes relevant d'autres composantes, comme :

- l'interrelation :

– [...] *les caractéristiques permanentes et momentanées de l'apprenant en tant qu'apprenant* (la "forme d'apprentissage privilégié", le "type de mémoire", les "qualités telles que la persévérance, la sociabilité"...), sont des "contraintes internes" qui, comme les "contraintes externes" ("cadre spatio-temporel", "durée de l'apprentissage", "répartition du temps total", "conditions matérielles"...), [...] "pèsent sur l'apprentissage" et peuvent représenter des "freins" à cet apprentissage. (p. 4)

- ou encore l'hétérogénéité

b) [...] *suivant les cas, l'enseignant est amené à sélectionner, combiner et moduler de manière différente plusieurs critères tels que l'effort fourni par chaque élève, son progrès individuel et le maintien de sa motivation (centration sur l'apprenant), le niveau moyen de la classe (centration sur le groupe), la progression adoptée par le manuel et ses contenus (centration sur la méthode), le programme officiel et le niveau attendu par rapport à l'ensemble du cursus et/ou par rapport à l'examen officiel (centration sur l'institution).* (p. 15)

Dans tous ces cas de combinaisons de composantes, il me paraît logique d'opérer systématiquement le classement la composante qui provoque en elle-même le plus haut niveau de complexité : dans les exemples ci-dessus, c'est l'interrelation en a), l'hétérogénéité en b).

2.2 On peut hésiter dans certains cas entre le classement en environnement et en interrelation (des éléments peuvent entrer en interrelation parce qu'elles se trouvent dans le même environnement). Il m'a semblé logique de choisir l'interrelation lorsque l'interaction se fait de manière « passive » (du seul fait de la coprésence), et de choisir l'interrelation lorsqu'il y avait intervention d'un agent humain. L'exemple ci-dessous a pour cela été classé en « interrelation » :

Dans la fonction d'animateur que le professeur est amené à assurer, par exemple, c'est très légitimement qu'il va tenir compte de son propre profil d'enseignant ou de ses dispositions psychologiques du moment : il vaut sûrement mieux qu'il renonce momentanément à faire jouer ses élèves s'il ne se sent pas à l'aise dans le rôle qui devra être le sien au cours de cette séquence. (p. 14)

2.3 La composante « inclusion de l'observateur », dans mon modèle des composantes de la complexité, est trop spécifiquement liée à un cas particulier, celui de l'observation provoquant de son seul fait des modifications de l'objet observé, exemple que j'ai repris de certains épistémologues, et illustré dans mon modèle par le cas de l'enseignant

observant ses élèves. Il faudrait sans doute élargir la catégorie en la nommant « subjectivité », ce qui permettrait d'inclure des exemples où l'agent n'est pas simplement observateur, mais acteur. Dans ce cas, l'exemple ci-dessous (déjà cité ci-dessus) serait classé dans la catégorie « subjectivité », parce que c'est la composante générant le plus haut niveau de complexité (par rapport à « environnement » et « interrelation » :

Dans la fonction d'animateur que le professeur est amené à assurer, par exemple, c'est très légitimement qu'il va tenir compte de son propre profil d'enseignant ou de ses dispositions psychologiques du moment : il vaut sûrement mieux qu'il renonce momentanément à faire jouer ses élèves s'il ne se sent pas à l'aise dans le rôle qui devra être le sien au cours de cette séquence.
(p. 14)

2.4 C'est la même raison qui m'a fait classé l'exemple « [...] *fournir petit à petit, dans un cadre sécurisant par sa cohérence, les moyens de faire face à l'imprévisible de la communication langagière* » (p. 12) » en « instabilité », bien qu'il relève aussi de la « variabilité » : l'imprévisibilité de la variation augmente le degré de complexité.

b) Donner quelques exemples de complexité interne et quelques exemples de complexité externe.

Pour le corrigé de cette deuxième consigne de l'Activité 1, je me contenterai de reprendre, pour les analyser, les exemples de contradiction donnés dans le corrigé de la première consigne (voir plus haut). :

Type de complexité	Passages de l'article
[analyse non pertinente]	– Et le second passage ci-dessous me paraît d'autant plus exemplaire que l'auteur en arrive à une contradiction interne, son texte, qui constitue aussi un acte de communication vis-à-vis des enseignants, violant les principes énoncés au moment même où il les pose (p. 5)
externe	– <i>Est-ce qu'on peut véritablement parler d'un enseignement centré sur l'apprenant lorsque c'est le système, donc les institutions, qui a décidé qu'il serait au centre et comment il le sera ?</i> (p. 8)
interne	– <i>n'est-ce pas illusoire et utopique de vouloir prendre en compte les besoins de chaque individu alors que la plupart du temps il ne les connaît pas lui-même et qu'ils se révèlent être multiples, divers, variés, particuliers ?</i> (p. 8)
[analyse non pertinente]	– On se souvient sans doute du "Tout est politique" des décennies 60-70, à quoi un philosophe avait un jour répondu : "Oui, sauf que le "tout" n'existe pas..." (p. 8)
externe	– Il est contradictoire de se réclamer de l'analyse systémique et en même temps de vouloir appréhender et maîtriser la totalité d'un système en se "centrant" sur un seul de ses éléments, pour important qu'il soit. (p. 8)
	– L'autonomie laissée aux élèves, sur ce plan — et quel que puisse être l'intérêt des propositions de mise en œuvre qui en ont déjà été faites —, ne peut être dans la pratique que limitée, ponctuelle et réalisée sous le contrôle de l'enseignant, qui se trouve être en l'occurrence le garant de [...]
interne	la dimension collective de l'enseignement [...]
externe	et du respect des objectifs institutionnels. (p. 11)
externe	– La nécessité, en enseignement scolaire, d'un programme officiel de référence pour chaque classe, exclut <i>ipso facto</i> la possibilité d'une véritable centration constante sur chaque apprenant, comme l'exigerait l'interprétation maximaliste du concept. (p. 11)
interne	– Ce n'est pas non plus le moindre paradoxe de l'AC qu'elle s'appuie sur le concept de centration sur l'apprenant alors qu'elle privilégie par ailleurs les travaux de groupe, indispensables au développement d'interactions authentiques. (p. 12)
interne	– dans la pratique de la classe, [les intérêts du groupe et ceux de l'individu apprenant] s'opposent souvent [p. 12]

interne	- une certaine centration sur la méthode (impliquée dans la décision de lancer une séquence méthodologique prédéfinie) est une condition <i>sine qua non</i> de la mise en œuvre de la centration sur l'apprenant [p. 12] [note : c'est là une caractéristique de l'épistémologie complexe : l'union du contraire et du complémentaire]
interne et externe	- "Comment faire d'une programme un carrefour de négociation où tous les partenaires d'un projet d'enseignement/apprentissage puissent prendre, d'un commun accord, les décisions?" (p. 13)
interne	- En contexte scolaire, et là encore sans rechercher à tout prix le paradoxe et la provocation, la centration sur l'apprenant implique la centration sur l'enseignant. (p. 14) [même remarque que plus haut sur l'union du contraire et du complémentaire]
interne	- La pratique de classe présente inévitablement des situations de doubles contraintes dont certaines ne peuvent être gérées que par des alternances de centration sur l'apprenant/centration sur l'enseignant, voire des superpositions ou imbrications de ces deux types de centration. J'en donnerai trois exemples dans des écrits récents (p. 14)
interne	- [l'enseignant] <i>doit donc, en fait, à la fois centrer l'enseignement sur l'apprenant tout en restant centré sur son propre projet.</i> (p. 14)
interne	- le mode de gestion paradoxal d'un double contrainte bien réelle, celle d'avoir à favoriser l'autonomie des élèves tout en devant la maintenir dans des limites compatibles avec le maintien de la discipline collective. (p. 15)
interne	- la contradiction entre la nécessité de définir une progression grammaticale <i>a priori</i> , et celle de partir des besoins des élèves. (p. 15)

La distinction entre « complexité interne » et « complexité externe » pouvant poser problème, je reprends ci-dessous les précisions que j'ai envoyées à sa demande à un collègue économiste, qui était intéressé à cette distinction pour sa propre discipline.

La complexité interne correspond aux composantes correspondantes repérables à l'intérieur du « système » que l'on se donne. Dans l'article en question (« La problématique de la centration sur l'apprenant en didactique scolaire »), ce système est constitué des relations enseignement-apprentissage. La complexité externe correspond à des composantes de complexité repérables à l'extérieur de ce système, c'est-à-dire à son environnement

Ici, les composantes repérées sont celles de l'environnement institutionnel. Sauf dans le dernier exemple de la liste, qui est un cas intéressant parce que limite : « la contradiction entre la nécessité de définir une progression grammaticale a priori, et celle de partir des besoins des élèves ». Les besoins des élèves sont en effet en partie un produit de leur environnement social, et donc on pourrait considérer qu'il s'agit d'un élément de complexité externe. Mais dans la mesure où le système pris en compte est la relation enseignement-apprentissage, je les considère comme un élément de complexité interne.

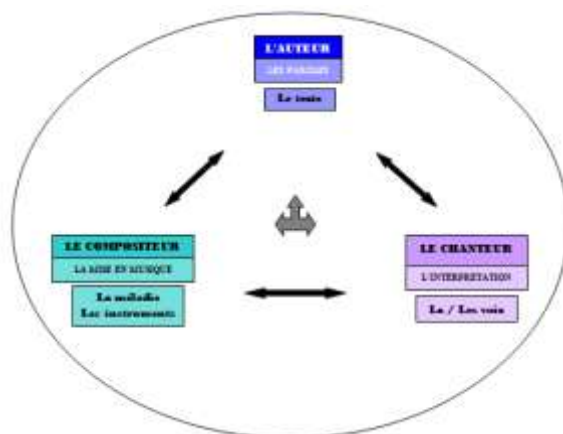
Si par contre on se donnait comme système « la structure de la motivation chez les apprenants » (i.e. les différents facteurs de motivation et leurs relations), alors les besoins sociaux ressentis par les apprenants correspondraient à des éléments de complexité externe.

La frontière entre complexité interne et complexité externe dépend donc de ce que dans une problématique donnée on va considérer comme « système », c'est-à-dire fonctionnant comme une structure (dans le sens qu'avait ce mot dans le « structuralisme » en linguistique ou en anthropologie, par exemple), et ce que l'on va considérer comme environnement externe. Ou, pour prendre une métaphore biologique que les épistémologues de la complexité utilisent souvent, ce que l'on va considérer comme à l'intérieur ou comme à l'extérieur de l'enveloppe d'une cellule vivante : les échanges de la cellule avec son environnement sont vitaux, permanents et intenses, mais il y a quand même bien un fonctionnement en interne, d'une part et d'autre part des échanges avec un « extérieur ».

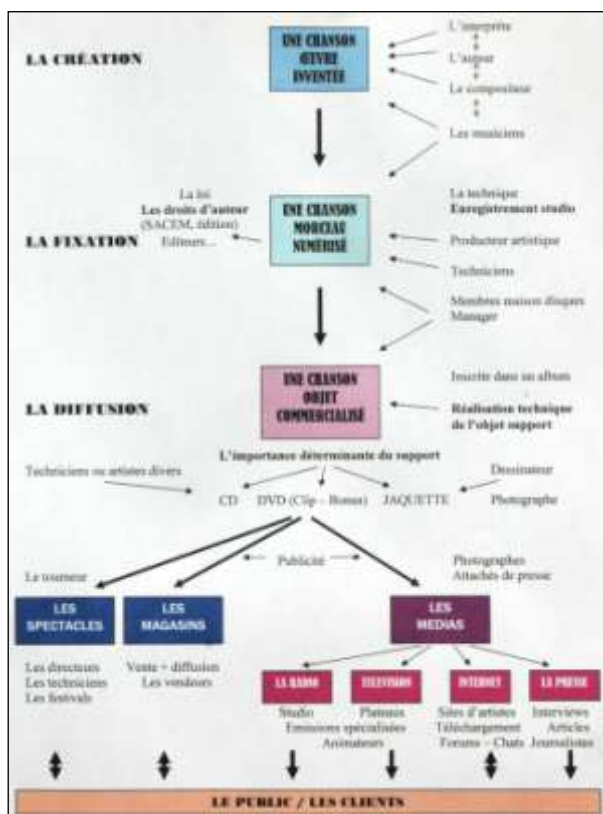
Le jeu sur ces deux complexités permet de réconcilier les logiques structuraliste et écologique, en les considérant à la fois opposées et complémentaires, comme le veut l'épistémologie complexe.

Pour compléter ces précisions, j'ajoute ci-dessous un exemple d'application qui me semble fidèle et surtout très pertinent de ces deux concepts de « complexité interne » et « complexité externe ». Il a été proposé par Ludovic GOURVENNEC⁴ dans sa thèse intitulée *Pour une théorisation des utilisations de la chanson en classe de langue : genres, contextes et publics. Contribution à une définition de la chanson en tant que genre et perspectives méthodologiques* (thèse en Sciences du langage, Université de Bourgogne, 10 novembre 2011. Co-direction Marie-Jo BERCHOUD et Jean-Jacques RICHER) :

Complexité interne



Complexité externe



⁴ Je le remercie de m'avoir donné l'autorisation de reproduire ses deux schémas.

Activité 2

Le support de cette activité est le Document 049 en Bibliothèque de travail, intitulé « [Exemples de problématisation didactique](#) »⁵, qui compile les chapitres intitulés « Quelques problématiques à creuser » des dix unités de l'ouvrage *Se former en didactique des langues* (PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, Paris : Ellipses, 1998).

Sélectionnez, parmi les différents énoncés utilisés comme exemples de problématisation, deux ou trois qui vous paraissent particulièrement représentatifs des principaux effets produits par la complexité, à savoir les incertitudes, les limites, les contradictions et les effets pervers.

Effets de la complexité	Énoncés correspondants
Incertitudes	
Limites	
Contradictions	
Effets pervers	

Corrigé de l'activité 2.1

J'ai mis de manière exhaustive tous les exemples rencontrés dans les 4 premières unités de ce Document 049, en maintenant le premier exemple donné dans ma consigne. Après le numéro de l'unité, j'ajoute le numéro du point cité. Exemple : Unité 2/1 = Unité 2, point 1.

Effets de la complexité	Énoncés correspondants (avec un premier exemple)
Incertitudes (4)	1) Unité 2/1 : « Comment cerner les besoins, présents et futurs, des publics scolaires ? » 2) Unité 2/1 « - Comment rendre compte de toutes les situations utiles aux apprenants) ? - Comment classer les différents actes de langage ? - Sur quoi fonder une progression valable ? » 3) U4/4 : « Quel équilibre établir entre l'enseignement/apprentissage de la langue et l'enseignement/apprentissage de la culture dans les premières années de l'apprentissage ? » 4) U4/4 : « Doit-on, pour susciter la motivation des élèves, aller jusqu'à utiliser le français pour permettre un accès des élèves à des contenus culturels intéressants ? Et si oui jusqu'où ? »
Limites (8)	1) Unité 3/3 : « La centration sur l'apprenant n'est possible que si ou lorsque les élèves sont véritablement des apprenants, c'est-à-dire des personnes responsables qui s'investissent dans leur apprentissage. » 2) Unité 1/1 : « La réalité la plus massive en enseignement scolaire est celle de l'absence, dans l'esprit de la plupart des élèves, de tout objectif personnel, par manque de maturité ou de projet professionnel défini. Les « besoins immédiats » créés en classe par l'enseignant ne suffisent pas toujours à les remplacer [...] » 3) Unité 1/5 : « Comment lutter chez les élèves contre les représentations sociales dominantes concernant le statut et l'utilité de telle ou telle langue (par ex. l'anglais langue de communication internationale, l'italien et le français langues de culture, l'arabe et le portugais langues d'immigrants, l'hébreu langue de religion) ? » 4) U2/6 : « L'approche communicative, en ajoutant à la classique composante linguistique de la communication les compétences discursive, référentielle et socioculturelle, a fixé à l'enseignement des langues un niveau d'exigence sans doute irréaliste pour l'enseignement scolaire. » 5) U3/1 : « Autrement dit, peut-on s'intéresser davantage au travail personnel de l'élève, varier et différencier les activités dans sa classe, respecter les rythmes individuels, sans entrer en sacerdoce et sans se noyer dans une gestion complexe de la classe ou encore consacrer la totalité de son temps à la pédagogie... ? » 6) U3/5 : « La centration sur l'apprenant exigerait à la limite la mise en œuvre d'une véritable différenciation de l'enseignement prenant en compte les motivations, besoins, objectifs, styles et stratégies de chacun des élèves, ce qui est impossible à réaliser dans le cadre scolaire. »

⁵ www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/049/.

	<p>7) U4/1 : « L'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère dans l'institution scolaire tout particulièrement (qui a pour fonction de « socialiser » les élèves et donc de leur faire acquérir des comportements culturels propres à leur pays), ne peut être l'acquisition d'un "comportement culturel" étranger. »</p> <p>8) U4/7 : « Les élèves ont souvent des lacunes dans la connaissance de leur propre culture, ne savent pas en découvrir les traces dans les documents, n'ont pas l'habitude d'en conceptualiser les règles et régularités, ce qui rend particulièrement difficile la mise en œuvre des approches intraculturelle et interculturelle en classe. »</p>
<p>Contradictions (8)</p>	<p>1) Unité 1/4 : « Comment concilier en second cycle la demande des élèves – qui veulent être préparés aux épreuves du baccalauréat, où on leur demandera, à l'écrit comme à l'oral, d'être des "commentateurs" de documents en langue étrangère – et l'un des objectifs institutionnels qui est d'en faire des "communicateurs" en langue étrangère ? »</p> <p>2) Unité 1/3 : « Comment préparer à un objectif de communication authentique dans les conditions artificielles qui sont celles de la classe ? »</p> <p>3) Unité 1/6 : « Les demandes, attentes, besoins ou objectifs de chaque élève peuvent être différents voire opposés aux objectifs institutionnels. »</p> <p>4) U2/1 : « Comment concilier l'acquisition d'une "compétence linguistique" et d'une "compétence communicative" » ?</p> <p>5) U2/1 : « Comment créer en classe des situations de communication qui se rapprochent le plus possible de la réalité ? »</p> <p>6) U2/5 : « La mise en œuvre de l'approche communicative demande, entre autres, une plus grande souplesse dans l'organisation et le déroulement du cours, souvent difficile à concilier avec la rigidité du cadre scolaire. »</p> <p>7) U3/4: « La centration sur l'apprenant se heurte à la présence, face à la logique d'apprentissage, d'une logique d'enseignement particulièrement forte dans le cadre scolaire. »</p> <p>8) Unité 4/10 : « Les enseignants natifs (qui seront de plus en plus nombreux à l'avenir) ont des conceptions de l'enseignement des langues qui peuvent être en décalage avec la conception qu'en ont leurs collègues français, et l'institution scolaire française. »</p>
<p>Effets pervers (3)</p>	<p>1) Unité 5 : « Si l'on doit revaloriser la traduction en classe de langue, comment éviter malgré tout que certains apprenants n'en restent à une stratégie systématique de traduction mentale terme à terme, qui ne peut par ailleurs que provoquer des blocages dans le processus d'apprentissage ? »</p> <p>2) Unité 2/2 : « L'homologie fins-moyens appliquée à la communication (on enseigne à l'élève à communiquer en L2 en le faisant communiquer en classe) provoque un effet « boule-de-neige » qui tend à augmenter semaine après semaine l'hétérogénéité des classes. »</p> <p>3) U7/8 « La "proximité culturelle" (entre les cultures de deux pays latins, par exemple), à la fois favorise et rend plus difficile la découverte de l'altérité. »</p>

Rappel de l'Activité 2.2

Quel est l'effet qui apparaît le plus fréquemment dans l'ensemble de ces énoncés, celui pour lequel les exemples s'accumulent ?

Corrigé de l'activité 2.2

Le relevé sur les 4 premières unités fait apparaître deux effets, les limites et les contradictions (8 occurrences pour chaque).

Activité 3

Les concepts génériques ne sont pas toujours utilisés de façon rigoureuse par les étudiants-chercheurs, d'où l'intérêt de l'exercice ci-dessous de reconnaissance. Cette activité est à réaliser avec sous les yeux ce Glossaire des mots-clés de la recherche, où ils sont définis/décrits.

Corrigé en italique après chaque item

3.1 Les concepts en gras vous paraissent-ils bien ou mal utilisés, et pourquoi ?

(a) « Le relativisme culturel repose sur **l'hypothèse** de l'équivalence des cultures. »

L'équivalence des cultures est un principe (dans le sens 4, « proposition constitutive de l'action = élément de conception de l'action) du Glossaire des mots clés de la recherche. Il n'a pas à être validé (dans l'esprit de celui qui l'énonce) parce qu'il repose sur une valeur (la dignité égale de tous les hommes et leurs cultures). Mais ce principe (d'origine éthique, donc) peut être critiqué par d'autres au nom d'autres valeurs considérées comme universelles, transculturelles : les cultures ne reconnaissant pas l'égalité des femmes et des hommes ou la liberté religieuse ne sont plus alors considérées comme équivalentes à celles qui les reconnaissent. Actuellement, chez beaucoup de penseurs occidentaux, on peut parler d'un relativisme... lui-même relativisé au nom de valeurs universelles telles que les « Droits de l'homme ».

Notons enfin que si vous ne partagez pas ce principe ou si vous pensez qu'il est utilisé pour des intérêts plus ou moins conscients ou inavoués, vous le considérerez comme « idéologique » ! L'épistémologie, comme on le voit, n'est pas une science exacte, et il est très souvent possible de faire des interprétations différentes concernant le statut épistémologique des énoncés de référence des problématiques de recherche. Il y a parfois débat à ce sujet entre les membres du jury au cours même de la soutenance, et c'est normal.

Sur la distinction à faire entre principe « éthique » et principe « déontologique », cf. plus bas.

(b) « Or, nos expérimentations s'inscrivaient en cours de langue, en l'occurrence allemand langue étrangère. Nous avons délibérément mis les faits de langue en arrière-plan en renversant la hiérarchie des objectifs, pour rendre la démarche plus claire et mettre l'essentiel en relief – la culture –, mais en priorité aussi pour des raisons de fond puisque nous **postulons** que la mise en avant de l'objectif éducatif et culturel permet de faciliter l'acquisition de la langue, voire de la compenser grâce à une motivation accrue. Comme nous l'avons vu, cette **hypothèse** n'a pu être vérifiée que partiellement. Si des éléments nous font penser que cette acquisition peut être favorisée, il n'a pas pu être démontré que notre démarche pouvait constituer, à long terme, une motivation suffisante et être assez compensatoire pour l'acquisition de la langue. »

Il n'est pas possible de reprendre le concept de « postulat » par « hypothèse » : un « postulat », par définition, n'a pas à être validé (ce qu'il énonce est annoncé précisément comme non « validable » (ce néologisme existe, mais n'est pas encore reconnu par les dictionnaires ; on peut utiliser « vérifiable », si l'on ne veut pas risquer la critique d'un membre du jury puriste... ; « confirmable », par contre, n'existe pas et n'est pas utilisé).

Il est fort possible que l'auteur n'ait pas voulu répéter le même mot (celui d'« hypothèse »), comme le veut une tradition stylistique française littéraire qui à mon avis n'a rien à faire dans une écriture de thèse : si le même concept doit apparaître à une ou deux lignes d'intervalles, il faut bien sûr reprendre le mot correspondant, en sacrifiant l'élégance à la précision (ce qui ne veut pas dire qu'on ne puisse ni ne doit rechercher l'élégance si elle ne nuit pas à la précision !...).

Il s'agit apparemment dans l'esprit du doctorant d'une hypothèse, puisqu'il parle de vérification (synonyme de « validation ») partielle. Mais à mon avis il s'agit en réalité d'un postulat : la validité de l'énoncé est bien difficile à démontrer. D'autre part, le rapport énoncé entre « acquérir la langue » (« apprentissage » serait plus correct, puisqu'il ne s'agit pas d'appropriation en milieu naturel) et « compenser la langue »

(?? : le doctorant veut dire sans doute « compenser le faible apprentissage de la langue ») est assez confus !

Conclusion : Les passages incluant les mots clés de la recherche sont à rédiger avec une attention toute spéciale quant à la clarté de la langue, la rigueur de l'utilisation des concepts et des articulations logiques !

(c) « La maîtrise de la prosodie, avec une bonne prononciation, garantit non seulement une communication « acceptable » mais aussi « agréable », **principe** que nous défendons et qui s'oppose à des pratiques de classe restrictives et appauvrissantes trop généralisées, relevant, nous semble-t-il, des **postulats** (peut-être mal interprétés) de l'approche communicative. »

« Principe » est clairement pris ici dans le sens 4. « Postulat » est donc mal utilisé à la suite, il aurait fallu parler en parallèle des « principes de l'approche communicative ».

(d) [Phrase dans l'introduction générale d'une thèse portant sur la relation entre les apprentissages langagiers et les dynamiques d'acculturation] « L'enjeu de la recherche n'est pas pour nous d'apporter la preuve « scientifique » que cette relation existe, mais de dégager les questions que recouvre cette **hypothèse** afin d'en apprécier la pertinence en didactique. »

« Hypothèse » semble mal utilisé, puisque l'on dit ensuite qu'on ne va pas chercher à valider l'énoncé. Le terme de « postulat » était donc le plus adéquat.

Une bonne manière de s'exprimer ici serait, après avoir posé l'existence de cette relation comme un postulat, de formuler directement les « questions de recherche » dérivées : « Quelles sont les types de relation observables entre les apprentissages langagiers et les dynamiques d'acculturation ? » [en particulier on peut s'interroger sur le sens de la relation : est-ce le désir de s'acculturer qui favorise l'apprentissage... ou l'inverse ?] « Est-il possible à l'enseignant d'agir sur ces relations, et comment ? », etc.

3.2 Quel est le statut épistémologique (postulat, hypothèse,...) que l'on doit selon vous attribuer à ces affirmations faites dans des introductions générales de recherche ?

(a) « L'acquisition du savoir par l'affectivité est plus importante que la même acquisition par la perception intellectuelle. » [Il s'agit d'une citation, faite par le chercheur, d'une affirmation de G. Watson à propos des principes de son « École de Summerhill ».]

*C'est sans doute une **prémisse**, puisque l'on s'appuie sur un spécialiste reconnu, et une expérience tout aussi connue. Pour le fondateur de l'école de Summerhill (A.S. Neil, 1961, cf. son ouvrage Libres enfants de Summerhill – il s'agit d'une école autogérée par les élèves eux-mêmes –), et pour ses partisans, cet énoncé a fonctionné comme un **principe** (dans le sens 4 de principe d'action, en l'occurrence d'action éducative : c'est le principe que Neil a mis en œuvre dans son école).*

Présentation de ce principe dans un document trouvé sur une page perso d'Internet (il y est appelé « épine dorsale », et on voit bien sa fonction de « principe directeur de l'action », de noyau dur de la conception de l'action éducative) :

« Le « self-government » est l'épine dorsale de Summerhill. Cette autogestion n'est pas une demi concession, c'est un style de vie qui fonctionne grâce à des réunions régulières facilitant les expériences, les changements, et évitant l'immobilisme. Une mobilité, un développement permanents, non pas suscités par une bureaucratie anonyme ou un maître charismatique mais par l'observation, l'interaction de chacun, la discussion, la diplomatie. Chacun exerce son droit à influencer directement la communauté dans laquelle il vit. Tout peut être remis en question. »

Notons que les citations de/ ou références à/ des auteurs connus n'impliquent pas mécaniquement que vous considérez la proposition correspondante comme une prémisse : il s'agit généralement, hors introduction, d'une stratégie rhétorique supposée concourir à la validation d'une hypothèse.

Notons aussi que l'adjectif « importante » est très ambigu dans la citation (sans doute parce qu'extraite de son contexte) : nous ne serions certainement pas tous d'accord entre nous quant à l'explicitation du sens exact de cette citation de Watson. Notons aussi et surtout que le fait que ce soit un terme utilisé par l'auteur (reconnu) que cite le doctorant n'est absolument pas une excuse : il ne pourra pas se « réfugier derrière lui » au moment de la soutenance...

(b) « L'enseignement des langues entraîne *ipso facto* tolérance et élargissement des horizons. »

C'est posé comme un postulat, comme une évidence qui ne serait pas à démontrer. À tort, me semble-t-il : cela demande à être validé, c'est une hypothèse – fort risquée, au demeurant !... Voir la citation ci-dessous :

Plus que jamais nous avons besoin de pénétrer l'âme des nations étrangères pour pouvoir surprendre en elles, comme elles essayent de surprendre en nous, les possibles et presque certains ennemis de demain. Or comment pourrions-nous élargir à ce point de vue l'horizon intellectuel de la jeunesse française, si ce n'est en lui faisant expliquer à fond les textes les plus probants des civilisations rivales de la nôtre ? (p. 52)

ALCESTE Steph. [pseudonyme], Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, n° 2, avril 1891, pp. 49-53.

*Il aurait été plus prudent pour ce doctorant de le poser comme un **principe** déontologique (l'enseignement des langues **doit** servir aux progrès de l'humanisme : ce n'est peut-être pas mécanique, ce n'est peut-être pas le cas, mais on veut, au nom de certaines valeurs, que cela soit...).*

Deux remarques :

1. Un principe **déontologique** guide l'action de l'intérieur : c'est une règle d'action interne à la discipline basée sur une valeur professionnelle. Un principe **éthique** guide l'action de l'extérieur : il est affirmé comme relevant d'une valeur absolue.

Exemple : L'égalité des cultures est un principe éthique. Le respect par l'enseignant des stratégies d'apprentissage qui renvoient à des valeurs propres à la culture de ses apprenants est un principe déontologique.

2. Si le lecteur considère comme faux le principe que l'auteur annonce comme universel et mécanique, il va juger comme idéologique ce que l'auteur considère comme un principe éthique... Dans la philosophie marxiste, par exemple, un principe considéré dans une certaine classe sociale comme éthique, à savoir « venir en aide aux pauvres en leur faisant la charité » était considéré comme relevant de l'idéologie, parce que concourant à légitimer la non remise en cause des injustices sociales.

Les rapports entre les domaines idéologiques, éthiques/déontologiques et épistémologiques sont donc complexes, ce qui laisse une grande marge de manœuvre aux perceptions des acteurs et aux interprétations des analystes... ainsi qu'à celles des membres du jury de soutenance !

(c) « Mieux un apprenant connaît sa langue et sa culture maternelles, plus l'acquisition d'une langue étrangère devient facile et lui permet d'être mieux informé sur la culture véhiculée dans cette même langue. »

Soit le doctorant cherche à valider cette proposition dans sa recherche, et c'est une hypothèse ; soit il la considère comme relevant d'un acquis de la recherche disciplinaire, et c'est une prémisse ; soit il la considère comme une évidence ou comme indémontrable mais nécessaire à sa recherche, et c'est un postulat ; soit il la considère comme un principe dans le sens n° 2 (« proposition à valeur de loi extrapolée à partir de la régularité constatée d'un phénomène »).

Pour ma part, j'admettrais volontiers cela comme un postulat, parce que je ne pense pas que ce soit vérifiable (ce n'est pas une hypothèse : les paramètres sont trop nombreux pour qu'il puisse y avoir véritablement validation) ; et je ne pense pas non plus que ce soit une évidence empirique (un principe dans un des sens 1 = postulat : cf. Glossaire des mots clés de la recherche). Mais tous les didacticiens ne seraient sûrement pas d'accord avec moi...

J'en profite pour faire une remarque importante : si on ne peut jamais prévoir comment va se dérouler une soutenance de thèse, s'il est normal que des membres d'un jury ne soient pas d'accord entre eux sur l'évaluation d'une thèse, c'est en particulier parce qu'ils ne partagent pas tous les mêmes prémisses, principes et postulats, et qu'il ne vont pas tous forcément être d'accord entre eux quant au statut épistémologique à accorder aux énoncés du doctorant lors de la présentation de sa problématique. La didactique des langues, comme toutes les disciplines universitaires, est un lieu de débats, d'affrontements (plus ou moins explicites et courtois) d'idées différentes. Ce qui caractérise la science, ce ne sont pas les vérités, mais un mode contradictoire de recherche de la vérité.

(d) « La formation doit être conçue comme une réflexion sur la pratique. »

Proposition fort ambiguë du point de vue épistémologique. On peut l'appuyer, en particulier :

- sur un principe éthique d'autonomie de la personne en formation et de respect de cette personne ;*
- sur un principe d'épistémologie disciplinaire (conception pragmatiste de la recherche en DLC, cf. Glossaire « Principe » point 4, « Principes épistémologiques » ;*
- sur un postulat du cognitivisme (la maîtrise d'une pratique exige une certaine appréhension intellectuelle et donc de l'activité métacognitive) ;*
- sur une hypothèse que l'on va chercher à démontrer en comparant les résultats de deux stages de formation quant à l'amélioration des pratiques, un stage étant conçu sur le principe « observation de bonnes pratiques / reproduction de ces pratiques », l'autre sur le postulat cognitiviste) ;*
- ou sur tout cela à la fois...*

A priori, tout est possible (sauf, je pense, « postulat », le verbe « devoir » utilisé ici n'orientant pas vers cette autre piste...), d'où deux conditions à respecter dans son écriture de recherche :

- d'être **explicite** (ce n'est pas le cas ici) ;*
- d'être **cohérent** (par exemple, si c'est présenté comme une hypothèse, mettre en place un dispositif de validation/invalidation ; si c'est présenté comme une prémisse, citer les auteurs dont on pense qu'ils ont déjà validé la proposition dans leurs recherches antérieures ; etc.).*

Remarque : Tout postulat peut être considéré à la limite (la limite de la perspective rétroactive...) comme relevant d'un constat. Il faut seulement voir comment il vaut mieux présenter l'énoncé correspondant.

(e) « Je suis partie de l'idée que pour améliorer l'efficacité de l'enseignement- apprentissage des ELCO, il faut d'abord réfléchir sur les problèmes inhérents à ce dispositif et, ensuite, approfondir la réflexion sur les différents paramètres didactiques de cet enseignement- apprentissage. »

[Les deux phrases précédentes sont les suivantes : « Les problèmes rencontrés sur le terrain ainsi que les principes même qui fondent l'enseignement des langues et cultures d'origine en France (désormais « ELCO ») m'ont poussée à entreprendre ce travail pour réfléchir à la meilleure manière de prendre en charge cet enseignement, à travers l'étude de cas d'apprenants d'origine algérienne. Tout au long de ma recherche, j'ai recherché les moyens qui permettent au mieux de développer de manière cohérente et efficace les ELCO en France. »]

« ... partie de l'idée » suggère qu'il s'agit d'un principe, et, effectivement, on peut considérer cette affirmation comme celle d'un principe épistémologique liée à la conception de la discipline didactique des langues-cultures : la compréhension d'une problématique didactique est d'abord à chercher dans le domaine didactique lui-même (principe d'autonomie du champ didactique).

3.3 Quel commentaire peut-on faire *a priori*, c'est-à-dire simplement en les lisant hors-contexte, sur les énoncés suivants :

(a) [Dans l'introduction générale d'une thèse] « Notre hypothèse de départ est la suivante : l'adaptation du cursus scolaire dans le cadre de langues étrangères sera réussie dans la mesure où l'on connaîtra l'ensemble des attributs psychoculturels et sociaux des apprenants de langues. »

Ce n'est pas une hypothèse. C'est annoncé comme un postulat qui découlerait de l'application d'un principe (dans le sens 4 : proposition constitutive de la conception de l'action – en l'occurrence, de l'action d'enseignement), celui de la « centration sur l'apprenant ». Je ne pense pas que l'on puisse parler de « principe épistémologique » (en relation avec la nature du domaine), parce que l'auteur se situe ici clairement dans une perspective pragmatique (cf. « [...] a peu de chances d'aboutir positivement... ». Remarque de style au passage : on ne peut pas « aboutir négativement », l'expression utilisée est donc maladroite.

Ce principe est parfaitement discutable, et risque de ne pas être admis par tous les membres du jury. On ne peut jamais savoir si l'on connaît l'ensemble des attributs psychoculturels et sociaux des apprenants. Même si c'était le cas, on peut penser que les apprenants n'auraient pas des attributs assez semblables pour envisager des cursus scolaires « adaptés », sauf à les différencier pour des groupes (très) restreints.

(b) [Dans l'introduction générale d'une thèse] « La technicité des TIC est largement en avance sur nos capacités à en faire un usage correct et approprié. »

Pour ma part, c'est un énoncé qui relève purement de l'idéologie techniciste, à savoir d'une foi irraisonnée et irraisonnable dans les vertus « en soi » de la technique et de ses effets « mécaniquement » positifs. Elle relève aussi d'une vision très naïve de la technique, qui serait « pure », indépendante des projets et intérêts de ses concepteurs et de la société dans laquelle elle est apparue ou s'insère. Il y a derrière cet exposé un principe idéologique qu'il conviendrait d'explicitier, parce qu'il conviendrait de l'interroger.

Mais si vous partagez l'idée de ce doctorant, son énoncé vous apparaît logiquement comme un principe de type épistémologique. Il me semble par contre impossible de parler de principe déontologique ici.

(c) [Dans la conclusion générale d'une thèse] « Je me suis simplement efforcée [dans mon travail] de décrire des phénomènes observés afin d'amener les enseignants à prendre

conscience du rôle fondamental de l'affectivité en pédagogie. Cette recherche pourra éventuellement leur fournir des repères grâce auxquels ils seront mieux à même de gérer l'impact de l'affectivité au sein de la classe. »

J'ai pour ma part trois inquiétudes à la lecture de ces lignes :

– On ne « décrit » pas stricto sensu des phénomènes observés : l'observation est toujours interprétation, elle est toujours dépendante en amont de son système de connaissance, et en aval de son projet d'intervention. Il y a sans doute derrière l'énoncé de ce doctorant un **principe épistémologique** (la didactique comme discipline intégrant la prise en compte les relations affectives entre les acteurs) et **déontologique** (cette prise en compte doit se faire parce qu'elle est une valeur en soi). On aurait attendu de l'auteur qu'il rappelle sa problématique, au lieu d'avouer qu'il a « simplement » décrit des phénomènes.

– L'adverbe « éventuellement » laisse penser que le doctorant laisse aux enseignants le soin de trouver ces « repères », alors que cela devait faire partie de son projet de thèse : une thèse en DLC doit aller jusqu'aux propositions concrètes d'intervention si elle s'y prête, comme c'est annoncé ici.

– Il faut assumer et ses idées, et les conséquences de ses idées : ce doctorant m'apparaît comme n'assumant pas pleinement le débat inhérent à la démarche scientifique.

Activité 4

Documents-supports :

- Annexe_1-1_concept_tâche.pdf (code auteur A11)
- Annexe_1-2_concept_tuteur.pdf (code auteur A12)
- Annexe_1-3_concept_rôle.pdf (code auteur A13)

Analysez comparativement le traitement des trois concepts spécifiques (« tâche », « tuteur » et « rôle ») dans ces thèses de doctorat.

Voir pages suivantes

A11 (la « tâche d'apprentissage »)	A12 (les fonctions du « tuteur »)	A13 (la « notion de rôle »)
1. Stratégies		
<p>On peut schématiser la stratégie d'A11 de la manière suivante :</p> <p>a) Compiler un grand nombre de courtes « définitions » différentes d'auteurs différents (cf. « nous procéderons à l'inventaire de différentes définitions de la TA. »).</p> <p>b) Donner sa « définition » personnelle de la TA (cf. le titre du chap. 5: « Notre définition de la tâche d'apprentissage ». Cette « définition » se fait de manière normative en s'appuyant sur un cadre conceptuel général construit à partir de deux auteurs de référence, Gass et R. Ellis. A11 se situe explicitement par rapport à deux autres chercheurs ; cf. « Sur ce point précis nous rejoignons les propositions de Prahbu » ; « En ce qui concerne l'autonomie, nous nous sentons proches des idéaux de Little :... ».</p>	<p>a) A12 s'appuie massivement sur une seule étude (celle de Henri et Lundgren-Cayrol 1998⁶), sans doute (c'est du moins ce que le lecteur peut supposer, mais il aurait été bien que ce soit dit explicitement), sans doute parce qu'elle la considère comme suffisamment complète et adéquate pour sa propre recherche (chapitre 3.3.)</p> <p>b) Il y a ensuite confrontation entre cette « définition » de son auteur de référence et les résultats de sa propre expérimentation. C'est du moins ce que l'on attendrait dans le chapitre 8.3, qui est une « discussion » sur le concept de « tuteur ».</p>	<p>a) A13 s'appuie massivement sur une seule étude (celle d'Anne-Marie Rocheblave-Spenle)⁷. On peut faire la même supposition qu'à propos de l'ouvrage de référence d'A12 (voir ci-contre).</p> <p>b) A13 ajoute à la fin de ce passage un élément de description supplémentaire du concept de l'« expectation de rôle ») en s'appuyant cette fois sur deux autres auteurs cités de seconde main (T.R. Sarbin & D.S. Jones), et en justifiant cet ajout par son adéquation à sa recherche personnelle (cf. « Cette notion est très intéressante du point de vue de l'étude de la co-action », et l'exemple donné ensuite d'un groupe d'apprenants coréens). Il n'y a pas confrontation entre des « définitions » différentes, aboutissant à un choix personnel, comme dans le passage cité de A11.</p>

⁶ On constate en bibliographie générale de la thèse qu'il s'agit d'un ouvrage : HENRI, France, LUNDGREN-CAYROL Karin, *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, 184 p. On comprend dans ce chapitre la référence massive à cet ouvrage, qui traite de la même problématique que celle de la recherche d'A12 : l'apprentissage « en ligne » est « à distance », et la perspective actionnelle implique la collaboration.

⁷ On constate en bibliographie générale de la thèse qu'il s'agit d'un (très gros) ouvrage : ROCHEBLAVE-SPENLE A.-M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale*, Paris : PUF, 534 p.

2. Commentaire sur les stratégies

A11. a clairement voulu montrer qu'il avait lu et assimilé de nombreuses lectures sur le concept de « tâche ».

Mais le lecteur a l'impression d'une accumulation de citations avec d'une part des redondances, d'autre part des types de définitions différents, sans que ces différences ne soient suffisamment explicitées, et surtout sans synthèse d'ensemble. Il aurait été nécessaire de regrouper les différents critères de « définition » dans un tableau unique, où l'on aurait trouvé par exemple *approche synthétique/analytique* (cf. « vision globale »), *ouverture/fermeture* (cf. début cité du chap. 3.2), *domaines* considérés (par ex. personnel, public, professionnel, éducationnel, pour reprendre une typologie proposée dans le CECRL), *fonctions* et *variables*. Les concepts de ce tableau pourraient ensuite être croisés avec ceux de son schéma inspiré de Gass et Ellis (« Cadre pour l'étude d'acquisition d'une L2 »).

Les références à d'autres auteurs (D'Halluin, Mangenot & Miguet, Bruner) dans le chapitre 3.3 ne sont pas « centrales » dans la « définition » qu'a retenue A12. Elles atténuent néanmoins l'impression d'un appui exclusif sur un ouvrage unique (celui d'Henri et Lundgren-Cayrol).

Il aurait été utile malgré tout de justifier auprès du lecteur la référence exclusive, dans ce passage du chapitre 3.3, à un seul ouvrage.

La citation du chapitre 8.3 est un passage de la conclusion de la partie « expérimentation » (personnelle) de la recherche, où A12 revient naturellement sur les fonctions assumées par les tuteurs telles qu'il les a lui-même observées sur son terrain : sa recherche apporte ce que l'on attend en principe d'une véritable recherche, et que l'on peut appeler un « gain conceptuel » (une meilleure connaissance et maîtrise des concepts clés) : en l'occurrence, A12 met en évidence la fonction première d'« expert » dans les représentations et les attentes des apprenants (contrairement à ce que voudrait une certaine « idéologie de l'autonomie »...). On peut dire que A12 a participé à la construction disciplinaire du concept (niveau 3, « maîtrise » de la compétence conceptuelle, cf. tableau proposé plus haut), qu'il aboutit à un concept « construit » (cf. mon tableau de mon article « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001a/).

On aurait attendu cependant dans ce chapitre 8.3 une comparaison systématique entre les fonctions présentées par d'Henri et Lundgren-Cayrol, et celles que A12 a constatées dans son expérimentation, avec la reprise des mêmes concepts. Ce n'est pas le cas (le seul concept repris est celui de « facilitateur ». On se

Mêmes trois remarques que pour A12, ci-contre.

Une recherche automatique sur l'ensemble de la thèse avec le mot « expectation (de rôle) » ne donne aucun résultat après la p. 56, c'est-à-dire après la 1^e partie (pp. 9-79), consacrée entièrement à l'« Analyse conceptuelle et épistémologique de l'action ». Il en est de même pour « Rocheblave-Spenle », nom qui après la p. 55 apparaît seulement en conclusion générale, dans la phrase : *J'ai pu également montrer que le rôle (Anne-Marie Rocheblave-Spenle) a une fonction sociale importante dans la construction collective d'un objet commun.* (p. 349)

Il n'y a pas non plus dans cette thèse de confrontation systématique et explicite entre un des concepts-clés, et l'expérimentation personnelle du chercheur.

	<p>demande à quelles fonctions exactement peut correspondre « expert » dans le tableau d'Henri et Lundgren-Cayrol ; si « élaboration » et « évaluer », dans ce tableau, correspondent bien, respectivement, à « structuration » et « correction », dans le chapitre 8.3 ; ou encore à quoi correspondrait exactement dans le tableau la fonction d' « incitation » que l'on trouve dans ce chapitre 8.3.</p>	
--	--	--

3. Définition et description

Aucun des trois auteurs (A11, A12, A13) ne distingue entre la « définition » et les « descriptions » du concept présenté.

A11 aurait eu les moyens de mettre en œuvre cette distinction : dans trois de ses citations (celles de Long, Crookes et Nunan), on retrouve en effet la même définition : « *a piece of work* ».

Après une première comparaison, discussion et choix personnel concernant la définition, il aurait été possible pour A11 de construire un modèle de description de son concept avec les catégories *approches, domaines, fonctions* et *variables* qui apparaissent dans les citations qu'il a retenues, ce qui aurait permis une comparaison plus systématique entre elles.

A12 commence, dans le passage retenu, par un élément de description du concept : « Le tuteur joue un rôle délicat de structuration de la coopération... ». Il s'en tient ensuite à des descriptions.

Pour parvenir à une définition du concept de tuteur, A12 aurait été certainement amenée à l'opposer à une définition de celui d' « enseignant ». On doit en effet se poser la question de savoir si la différence est seulement de fonctions (description) ou si elle est de nature (définition).

Une critique que l'on peut faire à cette introduction de A12 est que ses catégories de description ne sont pas clairement définies (cf. plus haut). La comparaison avec l'extrait de la thèse d'A13 est sur ce point intéressante : A12 assimile « fonction » et « rôle », ce qui est en soi discutable (beaucoup d'auteurs différencient clairement les deux concepts). On se dit que dans le cas de tuteurs en enseignement à distance, ce qui est désigné sous le terme d' « expectation de rôle » à sûrement des effets importants dans la relation tuteur-tutoré.

ATTENTE

4. « Posture » de l'étudiant-chercheur vis-à-vis de ses sources (chercheurs cités)

<p>A11 adopte se situe d'emblée sur un plan d'égalité avec les chercheurs qu'il mobilise : il discute d'emblée leurs descriptions en elles-mêmes, d'un point de vue « théorique », en appuyant ses propres descriptions en sur un cadre conceptuel.</p> <p>Il problématise d'emblée, aussi, ses propres descriptions. Cf. « La TA telle que nous venons de la définir ne conceptualise qu'un seul type de TA, celle aidant l'apprenant à approfondir sa grammaire intériorisée. [...] Il reste tout de même les problèmes de médiation et de médiatisation que nous n'avons pas évoqués [...]. »</p> <p>Il adopte une posture très normative : (« une TA doit permettre..., [...] doit être ouverte... [...] doit pouvoir être reproduite... [...] doit se construire sur... ». Ce n'est pas gênant en soi, mais il aurait été sans doute prudent d'introduire un peu de relativisme dans ses jugements, en justifiant ses choix par son cadre conceptuel et par son projet de recherche (d'où ma remarque conclusive ci-dessous).</p>	<p>Dans les extraits d'A12 comme de A13, il y a une posture plus « déférente » vis-vis des auteurs cités que dans l'extrait d'A11. Il n'y a pas de confrontation entre des définitions ou descriptions très différentes voire contraires. Les auteurs cités sont mobilisés pour se renforcer ou se compléter l'un l'autre.</p> <p>On ne peut tirer de ces courts extraits une conclusion sur l'attitude générale de ces étudiants-chercheurs. Il est en effet légitime d'emprunter tels quels certaines concepts à certains auteurs parce qu'ils ne vont être que des outils, et des outils qui se trouvent convenir parfaitement à son projet de recherche. D'autres concepts, par contre, devront être problématisés d'un point de vue « théorique », dès la présentation du cadre conceptuel de la recherche, et/ou d'un point de vue « pratique », par confrontation avec les résultats des recherches de terrain obtenus par enquête, observation ou expérimentation personnelles. Le choix de ces concepts, et la stratégie adoptée à leur égard, doivent être discutés avec son directeur de recherche...</p>	
	<p>A12 problématise le concept de « tuteur » sous forme d'une ouverture vers un prolongement possible de la recherche : « 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. »</p>	<p>Ce concept-clé de A12 n'est pas problématisé au moment de sa présentation.</p>

Remarques générales

1. Les concepts spécifiques peuvent être problématisés au moment de leur présentation initiale. Ils peuvent l'être aussi en fin de mémoire ou de thèse, si la recherche réalisée permet au chercheur d'apporter sa contribution à la construction (reconstruction ou déconstruction...) de ces concepts.
2. Outre la différence entre *définition* et *description*, il faut sans doute introduire, à propos des concepts, une distinction entre la *description* et la *conception* : la *description* s'efforce de présenter de manière la plus compréhensive possible la totalité des descriptions rencontrées chez les chercheurs ; la *conception* est une forme de description réduite à ce que le chercheur retient de tous les éléments de description possible pour sa propre recherche.

Activité 5

Document support : Annexe_2_Annonce_séminaire_CEDICLEC_2007_02.pdf

a) Repérez dans cette annonce de séminaire de recherche les concepts génériques (ils ne sont pas obligatoirement explicités) et les concepts spécifiques (forcément explicités).

b) Analysez et commentez l'exposé de la problématique de recherche (soit au cours du travail de repérage ci-dessus, soit ensuite).

Passages de l'annonce	Concepts (en gras) et commentaires
<p>- Qu'est-ce qu'une recherche personnelle... ? - des recherches personnelles... »</p>	<p><i>Concept spécifique</i> : « (recherche) personnelle » Ce concept apparaît dans le titre et est repris immédiatement dans la première phrase du texte : il est considéré dans ce texte comme synonyme d' « original ». Mais au cours de ce séminaire apparaîtra la nécessité de réfléchir à la distinction entre les deux concepts : c'est pour cela que j'aborde cette distinction (p. 14) dans mon article intitulé « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts » (http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013a/).</p>
<p>- ...vers une prise en compte des originalités multiples. »</p>	<p><i>Concept spécifique</i> : originalité Ce concept apparaît dans ce texte comme le concept-clé. <i>Concept générique</i> : postulat ? prémisses ? hypothèse ? (a) La formulation implique que pour l'auteur il existe bien des originalités multiples à prendre en compte : on peut penser qu'il l'annonce comme quelque chose de déjà (dé)montré. (b) Voir aussi, plus avant dans le texte : « Il y a de toute évidence des formes différentes d'originalité dans la recherche en DLC. » (c) Et, en toute fin du texte : « De la même manière qu'il existe apparemment des « intelligences multiples », il existe <i>sans doute</i>, dans la recherche en Sciences humaines en général et en Didactique des langues en particulier, des « originalités multiples. »</p> <p>Il y a là trois manières d'exprimer la même idée : - (a) comme (peut-être) une prémisses, - (b) comme un constat, - (c) comme une hypothèse. Il aurait certainement mieux valu faire un choix, et se tenir aux seules formulations correspondant à ce choix... quitte à le présenter comme un choix discutable.</p>
<p>- ... la question, assurément complexe et délicate, de l'originalité des recherches personnelles... »</p>	<p><i>Concept spécifique</i> : originalité Le concept est ici est présenté comme une problématique en lui-même (cf. l'expression « question [...] complexe »), c'est-à-dire que la problématique est celle de sa définition/description elle-même : Qu'est-ce qu'une recherche originale ? Qu'est-ce qu'être original en tant que chercheur ?</p>
<p>Quelle peut être la part personnelle d'un chercheur entre les idées qu'il reprend explicitement à d'autres, celles qu'il s'est tellement appropriées qu'il les pense sincèrement siennes, et celles qu'il redécouvre sans le savoir après d'autres ?</p>	<p>Concept générique : question de recherche</p>

<p>On peut raisonnablement penser que les idées « absolument nouvelles » sont très rares, qu'elles sont le fait de quelques chercheurs exceptionnels, ou de chercheurs plus ordinaires mais qui ont eu la chance d'arriver à un moment de « rupture paradigmatique » dans leur discipline.</p>	<p>Concept générique : hypothèse Concept spécifique : « (absolument) <i>nouvelles</i> »</p>
<p>2. Ces ruptures paradigmatiques en DLC ont été jusqu'à présent : – d'origine extra-disciplinaire : [...] – ou d'origine intradisciplinaire : [...]</p>	<p>Concept générique : constat Ce constat ne vient pas en amont de la problématique de recherche, mais en aval, pour appuyer l'hypothèse précédemment avancée, ou comme un début de validation de cette hypothèse. On pourrait aussi penser, a priori, à une prémisse, mais le passage qui lui fait suite (voir case ci-dessous) oriente plutôt vers le constat.</p>
<p>Mais toutes ces ruptures paradigmatiques ont été clairement dans la recherche en DLC des occasions d'effacer les recherches antérieures et de réinitialiser la mécanique de la recherche disciplinaire : [...]</p>	<p>Concept générique : constat C'est l'adverbe « clairement » qui oriente vers le constat (constatation empirique), plus que vers le résultat de recherches antérieures (prémises).</p>
<p>on fait la plupart du temps du nouveau, en didactique des langues-cultures, non parce que l'on a apporté quelque chose de différent par rapport aux recherches antérieures, mais parce que l'on est passé à des recherches différentes : ...</p>	<p>Concept générique : constat (le fait qu'en DLC, la nouveauté est un effet d'optique dû au déplacement des problématiques. L'idée implicitement, ici, est qu'il existe des nouveautés de types différents.</p>
<p>3. 3. Une forme « mineure » mais sans doute respectable d'originalité consiste pour le chercheur à combiner et articuler des idées déjà connues mais d'une manière personnelle [...]</p>	<p>Concept générique : prémisse Il s'agit d'une première réponse déjà proposée à la question de recherche. L'auteur du texte fait comprendre ainsi qu'il y a déjà effectué une recherche sur la problématique du séminaire, et qu'il a déjà des éléments de réponse aux questions de recherche, même s'il les présente prudemment (cf. « sans doute »). « Forme mineure d'originalité » fait pendant à « absolument nouvelles » (<i>supra</i>) et « nouveauté absolue » (<i>infra</i>). La question implicitement posée est ici celle des degrés d'originalité et de nouveauté.</p>
<p>4. 4. La DLC s'est progressivement ouverte à d'autres disciplines [...]. Il semble raisonnable de considérer que l'une des formes de l'originalité de la recherche en DLC consiste à y introduire des concepts et modèles extérieurs qui vont permettre de reconfigurer partiellement ou globalement les domaines de la recherche, du développement et de l'application disciplinaires.</p>	<p>La première phrase est de l'ordre du constat, la seconde de l'ordre de l'hypothèse.</p>
<p>Cette distinction entre <i>recherche</i>, <i>développement</i> et <i>application</i> est sans doute nécessaire en DLC : ...</p>	<p>Concept générique : hypothèse.</p>
<p>Elle [cette distinction] permet d'échapper à cette impossible exigence de « nouveauté absolue ».</p>	<p>Concept spécifique (« nouveauté absolue ») déjà rencontré sous une autre forme (« absolument nouvelles ») plus haut.</p>
<p>Reste à tirer les implications de cette distinction en termes de conception et de direction des recherches aux niveaux Master et Doctorat.</p>	<p>Concept générique : question de recherche (paraphrase possible : « Quelles sont les implications de cette distinction... etc. ? ») On passe à partir d'ici à une autre problématique de recherche, en aval de la première, qui concerne la formation à la recherche (après l'originalité dans la recherche).</p>
<p>Il y a de toute évidence des formes différentes d'originalité dans la recherche en DLC,</p>	<p>Cette idée, déjà exprimée plus haut, est ici énoncée sous forme de constat.</p>

dont celles qui consistent à développer et mettre en œuvre des idées déjà disponibles mais par rapport à un nouvel environnement (autres apprenants, autres objectifs, autre culture d'enseignement-apprentissage, autre tradition didactique, etc.).	Concept générique : constat . L'auteur affirme, sur la base (implicite) de son expérience de directeur de recherche.
quelle distinction peut-on/doit-on établir en formation à la DLC entre les mémoires de Master Recherche et les mémoires de Master Professionnel ?	Concept générique : question de recherche . Cette question de recherche correspond à une problématique dérivée de la première : s'il existe des formes différentes d'originalité, peut-on/doit en tenir compte dans ces deux types de formation, et comment ?
6. Se pose de toutes manières au chercheur le problème de la gestion concrète de l'hétérogénéité, dans son écriture, de tous ces degrés et formes d'originalité, depuis la reprise textuelle d'écrits d'autres chercheurs jusqu'à l'expression de ses idées personnelles.	Concept générique : question de recherche . Comme la question ci-dessus, cette question de recherche correspond à une problématique dérivée de la première.
7. La réflexion sur la formation à la recherche amène forcément à se poser la question de la <i>progression</i> dans la formation d'un jeune chercheur	Concept générique : question de recherche . Comme les deux questions ci-dessus, cette troisième question de recherche correspond à une nouvelle problématique dérivée de la première.
entre les deux termes extrêmes que sont le plagiat et l'invention radicale – dont l'un n'est pas acceptable et l'autre improbable –, il y a forcément, en formation à la recherche, à penser l'espace intermédiaire de formation sur des modes complexes [...].	Reprise sous une autre forme de la question de recherche précédente (voir case ci-dessus). On retrouve ici l'idée de degrés différents d'originalité.

c) Comparez ce texte avec les passages de thèse utilisés comme supports de l'activité précédente (textes des auteurs codés A11, A12 et A13), en reprenant éventuellement les mêmes catégories d'analyse (stratégie, définition/description, posture).

Première différence :

Comme nous l'avons vu au fur et à mesure des commentaires ci-dessus, les trois concepts de recherche *originale*, *personnelle* et *nouvelle* ne sont pas définis/décrits rigoureusement ici, et la question, pour chacun de ces concepts, de quels peuvent être les degrés et les formes/types différents est seulement posée. La raison de ces imprécisions et de ces questions en suspens concernant les concepts clés est que la définition/description de ces concepts fait partie de la problématique elle-même de la recherche. Ce ne sont pas des outils de recherche, mais des objets de recherche.

Deuxième différence :

À cette première problématique de la recherche – qui concerne les concepts eux-mêmes, donc – est liée une seconde, qui consiste dans la prise en compte de la réflexion sur ces concepts dans les conceptions formatives : quels modes de direction de recherche, quelle différence entre Masters Recherche et Masters Professionnel, quelle progression en formation à la recherche, comment enseigner à combiner conformité et originalité ?

Troisième différence :

On remarque l'importance des **constats personnels** parmi les concepts génériques mobilisés pour l'exposé des deux problématiques : l'auteur s'appuie sur sa seule expérience de directeur de recherche, ainsi que sur ses seules réflexions et publications antérieures. L'unique article cité est de lui ; il n'est fait allusion qu'à un seul autre didacticien (Robert GALISSON), et encore de manière marginale. Il s'agit du texte d'orientation à diffusion restreinte pour un séminaire de recherche organisé par une composante de laboratoire dont il est le responsable : c'est un type de document de nature très différente non seulement d'une introduction de mémoire ou thèse, mais d'un appel à contributions pour un colloque international, qui aura été forcément rédigé par un comité scientifique.

Activité 6

Repérez la problématique dans ces trois introductions (ici reproduites dans leur totalité), et faites-en une analyse critique :

- Annexe 3-1_Introd_gen_memoire.pdf
- Annexe 3-2_Introd_gen_memoire.pdf
- Annexe 3-3_Introd_gen_these.pdf

Nota Bene

- Une introduction générale comprend deux grandes parties, qui sont 1) l'exposé du projet de recherche, et 2) la présentation de la manière dont le texte (celui du mémoire ou de la thèse) va rendre compte de la préparation, de la réalisation et des résultats de ce projet. Il s'agit dans cette activité 6 d'analyser seulement la partie « problématique » de l'exposé du projet de recherche.
 - Ces trois introductions seront reprises avec les conclusions générales correspondantes comme supports dans le chapitre 6 de ce cours, « "Boucler sa recherche" (de l'introduction à la conclusion générales) ».
-

RAPPEL (Dossier n° 4, p. 15) :

1.2.1 Conception restreinte de la problématique de recherche

C'est ma conception personnelle, que je présenterai ainsi :

Une problématique de recherche est l'ensemble organisé des postulats, prémisses, concepts, modèles, questions, hypothèses et autres éléments éventuellement considérés comme indispensables à la présentation d'un projet de recherche entre l'exposé de son origine, de son objet, de son domaine et de son objectif, en amont, et l'annonce de ses moyens et modes de réalisation (ressources, méthodes, parcours), en aval.

Dans cette conception restreinte, la problématique de recherche se limite à l'exposé de l'ensemble complexe des problèmes que l'on va se donner comme objet de recherche. Cet exposé se fait sous deux formes possibles : la question – dite « *question de recherche* » – et l'hypothèse.

Annexe 3-1

Mémoire de Master 2 Recherche 2008-2009, *Conflits interdidactiques et problématique de l'éthique : le cas des enseignants natifs de français langue étrangère en universités japonaises*

Texte	Élément de la problématique de recherche	Remarque
[Première partie de l'introduction jusqu'à « l'attitude légitime à avoir face à ces étudiants dormeurs ? »]		<p>Ce tout début de l'introduction générale est une présentation critique des recherches antérieures. À cette occasion cependant, des concepts spécifiques de la recherche apparaissent déjà (cf. ligne suivante du présent tableau). Il s'agit donc, dans cette première partie de l'introduction générale, d'un « constat », mais portant non sur le terrain de recherche, mais sur ces recherches antérieures menées sur ce terrain.</p> <p>L'auteur se présente donc d'emblée comme un chercheur intervenant dans un débat didactique problématique contre problématique, postulat contre postulat.</p> <p>On notera à ce propos le ton et le style très original (inattendu) des deux premiers paragraphes : il faut être assuré de la qualité de sa recherche pour se le permettre...</p>
<p><i>On a pourtant l'impression que la connaissance de ces différences culturelles est donnée comme l'ultime objectif des recherches actuelles sur l'interdidacticité et que cette connaissance serait en elle-même suffisante pour guider l'action dans un environnement interculturel complexe. Il me semble cependant que cette connaissance ne devrait pas être envisagée comme une fin mais comme un moyen, et que bien souvent, les recherches sur l'interdidacticité s'arrêtent là où elles pourraient commencer.</i></p>	<p>Concepts spécifiques : <i>interdidacticité action</i></p>	<p>« Interdidacticité » apparaît ici pour la première fois sans être expliqué (sans doute parce qu'il ne s'agit pas encore pour l'auteur de présenter sa problématique, mais de critiquer celle sur laquelle se base les recherches actuelles). Un renvoi interne aurait été utile, malgré tout.</p> <p>« Action » n'apparaît pas encore comme un concept spécifique de la recherche, mais ce sera la cas dans la suite de cette introduction (cf. <i>infra</i>, à propos de mon commentaire de la présentation de l' « hypothèse principale »).</p>
<p><i>Mon postulat est que le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture en situation interculturelle implique le partage ou la création d'une culture commune d'action à l'intérieur de laquelle enseignant et apprenants vont devoir se créer des conceptions communes.</i></p>	<p>Concept générique : <i>postulat de la recherche</i> Concepts spécifiques : - <i>culture commune d'action</i> - <i>conceptions</i></p>	<p>Ce postulat a été bien introduit précédemment par la critique de l'insuffisance du postulat sur lequel se basent les recherches faites jusqu'à présent.</p> <p>Les deux concepts spécifiques ne sont pas mis en avant pour l'instant. Celui de « culture commune d'action » l'est immédiatement ensuite. Celui de « conceptions », non. Il aurait été logique, puisque « conceptions » apparaissait ici, qu'apparaisse aussi ailleurs dans l'introduction, même au passage, celui de « représentations », qui lui correspond dans l'approche interculturelle (sur laquelle le postulat des recherches actuelles critiqué au début de l'introduction).</p>
<p><i>Ce postulat s'appuie sur le concept de « co-culture » introduit en didactique des langues-cultures par Christian Puren et présenté notamment dans un article de 2002 : [...]</i></p>	<p>Concept spécifique : <i>co-culture</i></p>	<p>Il n'est pas très logique d'introduire un concept spécifique en note de bas de page. Il est de toutes manières recommandé d'éviter toute note de bas de page dans les introductions et conclusions générale d'une recherche (dans tous les cas, il faut les limiter</p>

		à des références bibliographiques jugées indispensables : la référence bibliographique donnée ici (l'article de Ch. Puren) était indispensable, le concept étant propre à ce chercheur.
<i>L'intervention consciente de l'enseignant natif dans ce processus de co-culturation l'oblige à se positionner constamment sur un axe dont les deux pôles extrêmes sont : l'imposition directive de ses propres conceptions et l'acceptation bienveillante de celles de l'Autre.</i>		L'idée de ce positionnement sur cet axe est présentée comme une implication (cf. « oblige ») du postulat. Les deux « pôles extrêmes » semblent correspondre à l'idée de « conflits interdidactiques » au début du titre de ce mémoire. Il aurait été bon de préciser ici « conceptions didactiques », pour être plus clair.
<i>La gestion individuelle par l'enseignant natif de cet antagonisme inhérent à la dialectique de l'identité et de l'altérité, implique ipso facto une prise en compte de la problématique éthique dans la mise en relation de deux cultures d'enseignement-apprentissage.</i>	Concepts spécifiques : – l'éthique – culture d'enseignement / culture d'apprentissage	La problématique éthique est présentée comme une autre implication (cf. <i>ipso facto</i>) du postulat de la recherche. Elle apparaît très logiquement après l'idée de « conflit interdidactique », puisque c'est la partie suivante du titre du mémoire. Le concept de « culture d'enseignement / culture d'apprentissage » apparaissait dès le début de l'introduction, dans la critique des recherches actuelles (cf. à la fin du premier paragraphe : « situation d'enseignement-apprentissage interculturelle »).
<i>Mon hypothèse principale est donc que pour gérer la rencontre entre deux cultures d'enseignement-apprentissage et pour répondre à la complexité éthique de leur action, les enseignants natifs « experts » – en milieu exolingue et homogène – mettent probablement en œuvre des principes et un questionnement éthiques plus complexes que ceux ordinairement envisagés et préconisés dans l'approche interculturelle.</i>	Concept générique : <i>hypothèse</i> Concept spécifique : <i>action</i>	Le concept d'« action » est très présent depuis le début de l'introduction : cf. « pratique quotidienne », « pratique de cours », « situations interculturelles dans lesquelles il [l'enseignant] agit », « guider son action ». On le retrouve tout naturellement dans l'énoncé de l'hypothèse principale. Le postulat critiqué au début de l'introduction repose en effet sur le paradigme interculturel où il s'agit seulement de connaître l'autre par la rencontre, mais pas d'agir avec lui.
<i>Parmi les différentes perspectives éthiques à partir desquelles l'enseignant natif oriente son action en contexte, il est probable en effet que dans le cadre d'une éthique de la conviction, le conflit – même provisoirement – soit reconnu, accepté et développé, et que l'action de l'enseignant natif ne soit donc pas strictement orientée vers l'évitement du conflit culturel. Il est probable aussi que, dans une perspective co-culturelle, l'action de cet enseignant soit orientée selon des principes et un questionnement relevant de l'éthique de la discussion et s'appuyant, de fait, sur une métacommunication.</i>	Concepts spécifiques : – éthique de la conviction – éthique de la discussion – « conflit culturel » – « méta-communication »	Les deux idées annoncées comme « probables » font sans doute partie des hypothèses. « Conflit culturel » renvoie à « conflits interdidactiques », premiers mots du titre du mémoire. On notera la présence très forte du thème de l'action (« action en contexte » ; « l'action de l'enseignant natif » ; « l'action de cet enseignant »).
<i>Au cours de ces recherches, je me suis donc intéressé aux phénomènes de contact entre les cultures d'enseignement-apprentissage française et japonaise en me centrant principalement sur la problématique de l'éthique, c'est-à-dire sur l'action des acteurs de l'enseignement-apprentissage et plus précisément sur le sens que ces acteurs donnent à leur action. L'éthique en effet s'éprouve</i>	Concepts génériques : – cultures d'enseignement, – cultures d'apprentissage, – éthique – action	Ce paragraphe reprend ces concepts génériques déjà apparus précédemment, mais il les relie fortement dans ce qui est un résumé synthétique de la problématique de recherche.

<i>dans l'action puisqu'elle est un questionnement critique qui permet de la guider</i>		
[« <i>Il est de coutume</i> » jusqu'à « <i>L'éthique questionne là où la morale répond.</i> »]	Concept générique : <i>éthique</i>	Ce concept étant le concept-clé de la problématique (l'auteur annonce une recherche sur la « problématique de l'éthique »), il est normal qu'il soit défini précisément dès l'introduction générale, dans ces 5 paragraphes.
		La suite de l'introduction présente successivement les objectifs, les méthodes de recherche, puis le plan du texte.

Annexe 3.2

Mémoire de Master 2 Recherche 2008-2009, *Pratiques et conceptions des professeurs d'anglais : le cas de l'enseignement-apprentissage de la culture en cours d'anglais langue étrangère en France*

Texte	Élément de la problématique de recherche	Remarque
<i>Les systèmes éducatifs doivent faire face aux évolutions rapides de la société et du monde, des élèves et des savoirs. Les sollicitations multiples auxquelles sont soumises les élèves, y compris dans le domaine de la culture, font que le sens de l'école, du travail et des savoirs scolaires échappent à un nombre croissant d'entre eux. Philippe Perrenoud établit un lien entre ce constat et la nécessité d'établir des relations plus étroites entre école et société : « le manque de sens des apprentissages est à la racine d'une partie des difficultés d'apprentissage ; il s'ancre notamment dans une vision limitée des rapports entre savoirs scolaires et pratiques sociales » (Perrenoud, 1997, p. 53).</i>	Concept générique : <i>constat</i> Concept-clé : « <i>culture</i> » (appliqué lui-même au concept clé de « culture » introduit précédemment)	Ce paragraphe ne fait pas apparaître en lui-même le concept de « culture » comme un concept clé, mais il suffit de le mettre en rapport avec le titre du mémoire (cf. « enseignement-apprentissage de la culture » pour l'y repérer comme tel. On remarquera la stratégie de l'auteur dans les 5 premiers paragraphes de son introduction, qui est de commencer par une problématique très générale (les systèmes éducatifs confrontés aux évolutions rapides de la société et du monde), puis plus réduite (redonner du sens aux apprentissages en reliant école et société) et enfin limitée à sa propre problématique (l'action comme nouvelle pratique sociale de référence : 5 ^e paragraphe). On parle souvent de construction « en entonnoir » (du thème le plus large au thème le plus étroit), qui met en œuvre une progression thématique classique en (bonne) rhétorique universitaire...
<i>Or, explique Claire Bourguignon, le changement de paradigme du Cadre européen commun de référence pour les langues peut répondre au « besoin de redonner du sens à l'apprentissage ». Ce texte est issu de la volonté du Conseil de l'Europe de « définir une démarche didactique commune à l'ensemble des langues pour favoriser le plurilinguisme en Europe » (en ligne, Bourguignon, 2008) et prendre en compte les nouveaux besoins sociétaux.</i>		On passe aussi de l'enseignement en général (1 ^{er} paragraphe ci-dessus) à l'enseignement des langues en particulier (ce 2 ^e paragraphe), illustrant pour les langues un projet où l'on trouve une forte liaison entre école et société.
<i>À cela s'ajoute la complexité de l'objet culture. Les travaux dans ce domaine sont particulièrement prolifiques, ce qui</i>	Concept clé : <i>complexité</i> , appliqué au concept clé de	Ce paragraphe annonce qu'une partie de la recherche portera sur ce concept, puisque l'une des questions de recherche

<p><i>soulève la question des connaissances et des enjeux théoriques liés à ce concept et aux concepts qui lui sont associés. Des choix s'imposent. « L'enseignement de la civilisation représente la dimension la plus complexe de la didactique des langues étrangères », affirme Louis Porcher en 1994, avant d'ajouter : « c'est la moins aboutie pour l'instant mais c'est celle dont l'enjeu est le plus grand », car il s'agit de « réfléchir (...) aux problèmes (...) des héritages et des partages culturels ». (p. 12).</i></p>	<p><i>culture</i> introduit précédemment. Concept générique <i>question de recherche</i> (cf. commentaire ci-contre)</p>	<p>porte sur sa définition elle-même (cf. « la question des connaissances et des enjeux théoriques liés à ce concept et aux concepts qui lui sont associés »</p>
<p><i>C'est bien à l'ensemble de ces problèmes éthiques et sociétaux que le Cadre européen cherche à apporter des réponses en proposant, dit Bourguignon, « un cadre pour la réflexion » (op. cit.) et en promouvant des valeurs humanistes. Il s'appuie aussi sur un changement de paradigme épistémologique afin de combler l'écart entre les besoins sociétaux et ce que Perrenoud appelle « les savoirs scolaires »</i></p>	<p>On retrouve l'affirmation d'une nécessité de forte relation entre société et école, que l'on retrouve dans les 3 paragraphes antérieurs : même si cela n'est pas présenté comme tel, il s'agit d'une <i>prémisse</i> (voir commentaire ci-contre).</p>	<p>Du coup, on peut se demander quel est exactement le statut épistémologique de la toute première phrase de l'introduction : « Les systèmes éducatifs doivent faire face aux évolutions rapides de la société et du monde, des élèves et des savoirs. » Elle a l'apparence d'un constat, mais celui-ci ne porte que sur les évolutions rapides de la société et du monde. L'ensemble de la phrase, en fait, énonce la conséquence d'une idée – la nécessaire et forte liaison que l'école doit établir avec la société – qui est plutôt présentée ici comme une prémisse, puisqu'elle est fortement appuyée par la référence simultanée à plusieurs auteurs : Perrenoud, Bourguignon, les auteurs du <i>CECRL</i>, Porcher.</p>
<p><i>Selon Bourguignon, cela implique de prendre appui sur « une nouvelle pratique sociale de référence : l'action », et d'avoir recours à « un nouveau type de tâches (...) qui ne sont pas seulement communicatives ». Il y a ainsi émergence d'un « nouvel objectif : l'accomplissement d'actions sociales » (op. cit.). Puren explique que dans ce contexte, l'apprenant ne se conçoit plus comme quelqu'un qui cohabiterait avec des étrangers, mais comme un acteur social qui interagit et travaille avec eux. Or, c'est lorsqu'on agit et qu'on travaille ensemble que se développent des pratiques, des conceptions et des cultures communes sans lesquelles il ne peut y avoir de coopération efficace. Il ne s'agit plus simplement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui pour apprendre la langue-culture tout en contribuant à l'élaboration d'une culture commune d'action (2002).</i></p>	<p>Concepts clés : – <i>acteur / action social/e</i> – <i>culture d'action</i></p>	
<p><i>Dans la mesure où les finalités éducatives reflètent les orientations qu'une société souhaite se donner, l'étude des programmes et des textes officiels constitue une aide utile pour apprécier l'importance accordée au culturel dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en France. Les programmes récemment parus prennent appui sur le</i></p>		<p>On notera la poursuite de la construction « en entonnoir » (resserrement progressif de la thématique) : on passe de la l'enseignement des langues en général à l'enseignement scolaire des langues en France.</p>

<p><i>plan de rénovation des langues qui « consacre l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues » (MEN, en ligne, 2005). On rappelle également que les objectifs du Cadre européen concernent tous les aspects de la communication langagière, y compris la culture. Par deux fois en l'espace de quelques lignes, l'importance des objectifs culturels est expressément soulignée : ils « doivent constituer l'entrée privilégiée dans les apprentissages » (ibid.).</i></p>		
<p><i>Les éléments de contexte présentés ci-dessus soulignent en même temps l'importance de la culture et la complexité des paramètres qui entrent en jeu.</i></p>		<p>Poursuite du resserrement de la thématique : l'auteur annonce que sa recherche portera sur l'enseignement scolaire de l'anglais.</p>
<p><i>Il semble que les pratiques des professeurs ne changent guère dans ce domaine et que les modes de fonctionnement frontaux, axés sur la correction grammaticale prédominent encore largement.</i></p>	<p>Concept générique : constat ? hypothèse ?</p>	<p>La modalisation de l'énoncé (« Il semble que... ») ne permet pas pour l'instant de savoir s'il s'agit d'un constat ou d'une hypothèse.</p>
<p><i>On peut émettre l'hypothèse que les pratiques enseignantes liées à la dimension culturelle en classe d'anglais mettent en jeu diverses variables, tels que les instructions officielles, les travaux de recherche auxquelles elles s'adossent implicitement, les héritages méthodologiques, les valeurs, les représentations et les conceptions des enseignants.</i></p>	<p>Concept générique : hypothèse</p> <p>Concepts spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - héritages méthodologiques - valeurs - représentations - conceptions 	<p>Les concepts signalés ci-contre comme spécifiques n'apparaissent pas comme tels dans ce passage. Seule la suite de la lecture du mémoire montrera qu'il s'agit des composantes de la « culture d'action »... des enseignants.</p> <p>Il aurait été intéressant, dès à présent, de distinguer clairement, pour les lecteurs, entre la culture d'action dans la société extérieure et la culture d'action dans la société classe (les cultures méthodologiques), puisque ce sont les deux aspects de la « dimension culturelle en classe d'anglais ».</p> <p>Le titre du mémoire est de ce point de vue ambigu : la « culture en cours d'anglais » enseigné-apprise ne peut être que la culture de la société anglaise. Les « pratiques et conceptions des professeurs d'anglais », par contre, font partie de la culture de la société classe (c'est la culture d'enseignement).</p>
<p><i>Ce domaine étant particulièrement vaste, il fallait le délimiter. Je me suis donc intéressée en priorité aux liens entre les pratiques et les conceptions des professeurs concernant la culture en classe d'anglais langue étrangère en France dans l'enseignement secondaire. En première analyse, les conceptions ou schèmes se définissent comme « la structure de l'action - mentale ou matérielle -, l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues » (Altet, Paquay, Charlier et Perrenoud, 2001, p. 144).</i></p>	<p>concepts spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pratiques - conceptions (de l'action d'enseignement) <p>Le concept de conception apparaît comme fondamental, puisqu'il est défini dès l'introduction générale</p>	<p>Suite et fin du resserrement de la thématique : « liens entre les pratiques et les conceptions des professeurs concernant la culture en classe d'anglais langue étrangère en France dans l'enseignement secondaire ».</p>

<p><i>L'analyse des pratiques et des conceptions que j'ai menée s'appuie sur un corpus de plusieurs cours. Quatre professeurs ont été filmés dans leur classe, puis interviewés.</i></p>		<p>L'auteur commence là l'annonce de ses méthodes et démarches de recherche. Elle revient aussitôt, cependant, à sa problématique, avec, à la suite (cf. ligne ci-dessous) ses questions de recherche.</p>
<p><i>Il s'agit d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : quelle(s) culture(s) ces professeurs d'anglais enseignent-ils ? Créent-ils les conditions d'appropriation de la culture en classe de langue ? Quelles sont leurs conceptions concernant la culture, les moyens de l'enseigner, le processus d'enseignement-apprentissage et le rôle des acteurs dans la salle de classe ? Enfin, qu'est-ce qui caractérise leurs pratiques ? Présentent-elles des points communs ? Et dans ce cas, peut-on parler d'un genre professionnel¹ (Clot, 2008) ou autrement dit, de culture professionnelle en ce qui concerne le traitement du culturel ?</i></p> <p>¹ Pour une définition plus précise de ce concept, se reporter à la section 4.5.2 de la première partie.</p>	<p>Concept générique : <i>question de recherche</i></p> <p>On retrouve dans l'énoncé de ces questions, naturellement, les concepts clés introduits précédemment : – culture – conceptions – pratiques</p> <p>Introduction d'un nouveau concept spécifique : <i>genre professionnel</i></p>	<p>On notera le choix fait par l'auteur de ne pas présenter le concept de « genre culturel » : le renvoi interne (cf. note de bas de page) était ici nécessaire.</p> <p>On notera aussi la formule « culture professionnelle en ce qui concerne le traitement du culturel » qui pourra surprendre certains lecteurs, qui n'auront pas forcément distingué « culture de la société classe » et « culture de la société extérieure » (cf. plus haut ma remarque à ce propos).</p>
<p><i>S'interroger sur la nature des conceptions et des pratiques en lien avec un éventuel genre professionnel revient à tenter d'identifier des points communs en termes d'objectifs, de principes et de modes d'action. En miroir, cela revient également à s'interroger sur l'existence de styles plus personnels chez les enseignants dont les cours et les interviews ont été recueillis dans le cadre de ce mémoire.</i></p>	<p>Concept générique : – question de recherche – hypothèse</p>	<p>La question de recherche n'est pas présentée sous forme interrogative, mais il s'agit bien en réalité d'une question à laquelle l'auteur se propose de répondre : « Quels ont les point communs... ? ».</p> <p>La formule « s'interroger sur l'existence de styles plus personnels » correspond à la fois à une hypothèse (Il y aurait des styles personnels) et à une question de recherche (Quels sont ces styles personnels ?)</p>
<p>[Les deux paragraphes suivants (de « Cette recherche s'appuie sur le paradigme de complexité (Morin)... » à « ... seconde partie axée sur les textes officiels et les programmes. » présentent les outils et méthodes de recherche.]</p>	<p>Concept spécifique : <i>complexité</i></p>	<p>On notera que ce concept est présenté à la fois comme déterminant l'objet de la recherche (complexité de la culture) et la méthode de recherche.</p>
<p>[Le dernier paragraphe présente le plan du mémoire.)]</p>		<p>Construction classique de l'introduction générale : on aborde successivement la démarche de recherche, puis la démarche de présentation de la recherche.</p>

Annexe 3.3

Thèse doctorale en Sciences du langage, 2011, *Pour une théorisation des utilisations de la chanson en classe de langue : genres, contextes et publics. Contribution à une définition de la chanson en tant que genre, et perspectives méthodologiques.*

Texte	Élément de la problématique de recherche	Remarque
[Du début de l'introduction à « ... <i>Et comment faire pour qu'elle le soit ?</i> »]	Concept générique : <i>constat</i>	On est frappé par la similitude entre le début de cette introduction générale et la première introduction (celle de l'Annexe 3.1) : l'auteur part aussi d'un constat critique des recherches antérieures, et l'énoncé du postulat sur lequel elles se basent. Comme l'auteur de cet autre mémoire, celui-ci assume donc dès le départ une posture de chercheur intervenant de plein droit dans le débat didactique. (cf. aussi, plus avant, « Cette thèse constitue l'aboutissement d'un cheminement d'une quinzaine d'années. »)
<i>La chanson est certes un formidable support méthodologique, mais cette richesse est-elle vraiment bien exploitée en classe de langue si, comme on va le voir, nul ne sait définir vraiment ce qu'est la chanson ? Et comment faire pour qu'elle le soit ?</i>	Concept spécifique : <i>chanson</i> Concepts génériques : <i>questions de recherche</i>	– La première question de recherche est implicite : « Quelle est la définition de la chanson ? » Elle apparaît dans la première partie du sous-titre de la thèse (« Contribution à une définition de la chanson en tant que genre »). – La seconde question de recherche est explicite : « Et comment faire pour qu'elle le soit [bien exploitée en classe de langue] ? Elle apparaît dans la seconde partie du sous-titre de la thèse (« perspectives méthodologiques »).
[De « <i>Cette thèse constitue l'aboutissement...</i> » à « ... <i>une cohérence renforcée des activités d'enseignement/apprentissage.</i> »]	Concept générique : <i>constat</i>	Après le constat des recherches antérieures des autres chercheurs (voir plus haut) l'auteur passe au constat concernant sa propre recherche antérieure (celle de son mémoire de master). Cette partie est nécessaire dans la mesure où la thèse porte sur la même thématique que le mémoire. On attend toujours, dans ce cas-là, que l'étudiant-chercheur justifie la reprise de la même thématique et expose clairement les différences dans la conception et la réalisation des deux recherches (en introduction générale), puis dans les résultats (en conclusion générale).
<i>Mais des carences importantes ont rapidement rendu cette première étape insatisfaisante, car incomplète, et elles ont constitué la base de la réflexion développée dans cette thèse et alimentée par de nombreuses lectures, ou relectures, complémentaires (Bakhtine, Jauss, Lahire,</i>		Bref passage de l'auteur à la question des ressources et moyens de sa nouvelle recherche. On parle, à propos du recours à la lecture d'article ou d'ouvrages dans une recherche, de « méthode documentaire ».

<p>etc.), destinées à favoriser un approfondissement de la réflexion.</p>		
<p><i>Le premier axe de cette réflexion renouvelée se situe au niveau de la définition du genre : appréhender, comme en 2008, la chanson comme un genre unique aux caractéristiques prototypiques principales (valables pour tous les morceaux) et secondaires (variables selon les chansons, mais relativement constantes) ne convient plus. Il faut, au contraire, envisager ce genre de discours en fonction des pratiques sociales (et donc des contextes) de production, de diffusion et de réception, pour comprendre qu'il n'existe pas un seul objet chanson, mais de nombreuses déclinaisons, que chaque approche méthodologique doit appréhender, non pas de façon uniforme, mais en fonction des spécificités de chacune. Une redéfinition du genre de discours chanson est donc nécessaire.</i></p>	<p>Concepts spécifiques : – genre (de discours) – chanson (Les deux concepts sont étroitement liés dans l'expression utilisée par l'auteur, « genre de discours chanson », expression nécessaire puisque l'expression courante, « la chanson comme genre de discours » n'indique pas le questionnement du concept de « genre de discours ».</p>	<p>La fin de ce passage annonce clairement que l'un des objectifs de la recherche est conceptuel (cf. « Une redéfinition du genre de discours chanson est donc nécessaire. ») Les deux concepts liés ne sont donc pas seulement des outils de la recherche, ils en constituent aussi un objectif.</p> <p>Cette recherche répond bien en cela à ce qui est attendu de la maîtrise des concepts au niveau d'une thèse, à savoir que les concepts clés ne soient pas seulement utilisés, mais qu'ils soient eux-mêmes questionnés et redéfinis par le chercheur lui-même.</p>
<p><i>La seconde orientation concerne les pratiques de classe, et notamment les modèles méthodologiques potentiels induits par le concept de séquence didactique (que l'on trouve très peu, ou pas du tout, dans les publications). Ma réflexion, en s'appuyant en particulier sur les données du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) devait nécessairement reposer les bases des notions essentielles (et fortement questionnées) de compétence, de tâche et de séquence, pour les appliquer à la problématique des chansons.</i></p>	<p>Concepts spécifiques : – séquence didactique – compétence – tâche</p>	<p>Il n'y a pas vraiment accord entre les chercheurs, il me semble, sur la différence entre « notion » et « concept ». Celle que je propose me paraît convenir au moins pour la conception que j'ai de la recherche en didactique des langues-culture :</p> <ul style="list-style-type: none"> – On parlera de « notion » quand il s'agira de définir un terme en tant qu'objet. – On parlera de « concept » quand il s'agira de définir un terme en tant qu'outil. <p>Le même terme, selon le contexte, pourra donc être qualifié de « notion » ou de « concept ».</p> <p>Comme il s'agit ici, dans la présente introduction, « d'appliquer à la problématique des chansons » ces termes, j'aurais utilisé pour ma part dans ce passage non pas « notions », mais « concepts ».</p> <p>L'auteur désigne plus avant (cf. présentation de l'hypothèse n° 3) les termes de « compétence » et de « tâches » cette fois comme des concepts.</p>
<p>[De « Cette thèse s'articule ainsi... » à « ... objectifs didactiques à réaliser » (fin du paragraphe sur l'hypothèse n° 4)]</p>	<p>Concept générique : <i>hypothèse</i></p>	<p>Ces hypothèses ne sont pas seulement citées, mais expliquées chacune en quelques lignes.</p> <p>On remarquera que sont citées au passage, dans la présentation de l'hypothèse n° 2, deux méthodes de recherche : (1) la méthode documentaire (l'« état des lieux du contenu des contributions éditoriales diverses »), méthode que nous avons</p>

		déjà notée plus haut, et (2) le questionnaire.
[Un passage de la partie ci-dessus mérite commentaire :) <i>Exploiter une ou des chansons en classe implique de concevoir clairement les caractéristiques et les enjeux de la séquence didactique qui la ou les prend pour support. Il faut donc nécessairement intégrer à la réflexion les concepts de compétence, d'objectif, de public, de tâche, de progression et d'évaluation.</i>	Concepts spécifiques : – <i>compétence</i> – <i>objectif</i> – <i>public</i> – <i>tâche</i> – <i>progression</i> – <i>évaluation</i>	On retrouve ici des « concepts » déjà cités plus haut : « compétence », « tâche ». On peut se demander cependant si tous ces termes méritent bien ici, dans ce contexte, l'appellation de « concepts ». Ils sont d'ailleurs qualifiés en même temps de « caractéristiques » et d' « enjeux » ; et « public » est repris plus bas comme un « paramètre ». On notera qu'à l'antépénultième paragraphe, « compétences », « tâches » et « séquences » sont qualifiées cette fois de « notions ».
Cette thèse tient en fait à la fois de la description (ou plutôt de la réflexion analytique) et de l'intervention. Elle est descriptive et analytique, car elle consiste en une définition aussi globale que possible du genre « chanson », définition fondée sur des analyses précises. Elle est en outre interventionniste, car elle se donne pour objectif de proposer une nouvelle approche de l'exploitation de chansons (concernant autant la phase de préparation que celle de l'enseignement / apprentissage en classe). Cette nouvelle approche vise, dans un dernier temps, à favoriser les conditions d'une autonomie des enseignants, seuls aptes à cerner les paramètres de leur contexte d'exercice (public, programme, curriculum, etc.) et à choisir les chansons qu'ils souhaitent.		Autre particularité d'une (bonne) introduction de thèse que l'on trouve ici : expliciter son orientation épistémologique, en d'autres termes la conception de la recherche en didactique des langues-cultures que l'on a mise en œuvre dans sa recherche.
[De « <i>L'architecture générale de cette thèse...</i> » à la fin de l'avant-dernier paragraphe (« ... <i>exploitations méthodologiques différenciées.</i> »)]	Concept spécifique : <i>hypergenre</i>	Présentation du plan de la thèse On aurait plutôt attendu que ce nouveau concept générique, qui est de plus un concept clé, soit introduit plus haut, en même temps que celui de « genre de discours ».

Activité 7

Cette activité est à réaliser en concertation avec votre directeur de recherche. Elle peut consister, ci-dessous de haut en bas suivant l'avancement de l'élaboration de votre projet de recherche, à lui présenter :

1. votre « entrée en recherche » : cf. le chapitre 1.1, pp. 2-3, du [Chapitre 3](#), « Définir son projet de recherche » ;⁸
2. l'état de votre projet en amont de la problématique : quel est votre constat d'origine ? votre objet/domaine ?, votre objectif ? ;

⁸ www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/.

3. là où vous en êtes de la mise en œuvre des concepts génériques : postulats, prémisses, hypothèses, questions de recherche ;
4. vos concepts/modèles spécifiques, avec vos références (auteurs, articles,...) ;
5. l'ensemble de votre problématique (mobilisant l'ensemble des concepts génériques et des concepts spécifiques) ;
6. ou encore l'ensemble de votre projet de recherche (tel qu'il apparaît *supra* au [chapitre 1.2.2](#) dans ma définition de « problématique de recherche » avec son amont et son aval.

Il ne peut pas y avoir, bien évidemment, de corrigé collectif de cette Activité 7. Rien ne vous empêche, cependant, d'utiliser intelligemment [le forum de ce Chapitre 4](#)...⁹

----- **Fin du corrigé du Chapitre 4** -----

⁹ <http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/forum-chapitre-4/>.