

Christian PUREN

[www.christianpuren.com](http://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/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/)

Chapitre 4, « Élaborer sa problématique de recherche » : [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/)

Première publication en ligne : janvier 2013

## CHAPITRE 4

# ÉLABORER SA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

### SOMMAIRE

Présentation .....	2
1. Définition de « problématique » .....	2
1.1. Une problématique .....	2
Activité 1 .....	4
Activité 2 .....	5
1.2. Une problématique de recherche .....	5
1.2.1 Conception restreinte de la problématique de recherche .....	6
1.2.2 Conception moyenne de la problématique de recherche.....	7
1.2.2 Conception large de la problématique de recherche .....	8
2. Problématique et concepts premiers de la recherche .....	9
2.1 Les concepts génériques.....	9
Activité 3 .....	9
2.2 Les concepts spécifiques.....	11
Activité 4 .....	12
Activité 5 .....	12
3. L'exposé initial d'une problématique de recherche.....	13
Activité 6 .....	13
Activité 7 .....	14

## Présentation

Je vous conseille vivement, avant de travailler ce Chapitre 4 :

- d'avoir travaillé le Chapitre 3 précédent, « [Définir son projet de recherche](#) »<sup>1</sup> ;
- de lire l'article suivant, que j'ai rédigé spécialement en appui de ce Chapitre 4 : « [La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts](#) »<sup>2</sup>.

Il sera utile aussi que vous [re]lisiez auparavant les deux articles suivants :

- « [Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire](#) »<sup>3</sup>.
- « [Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures](#) »<sup>4</sup>.

Ce Chapitre 4, contrairement aux précédents, propose une série d'activités, qui seront accompagnées de leur corrigé. Ces activités s'appuient :

- sur trois documents publiés sur mon site [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) en Bibliothèque de travail : « [Les composantes de la complexité](#) »<sup>5</sup>, « [Glossaire des mots-clés de la recherche en DLC](#) »<sup>6</sup> et « [Exemples de problématisation didactique](#) »<sup>7</sup>,
- et sur une série d'Annexes à télécharger [à la même adresse que le fichier de ce chapitre](#)<sup>8</sup>.

## 1. Définition de « problématique »

### 1.1. Une problématique

*Une problématique est un ensemble complexe de problèmes, c'est-à-dire un ensemble de problèmes auquel on peut appliquer simultanément au moins quelques-unes des composantes de la complexité : 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.*

Voir le document « [Les composantes de la complexité](#) »<sup>9</sup>, qui illustre chacune de ces composantes en les appliquant aux élèves et à leur groupe-classe. On [re]lira aussi la seconde partie de ce document (II. « Principaux énoncés, et références bibliographiques correspondantes »), et au besoin les autres documents auxquels elle renvoie. Cette seconde partie développe, sur la base de quelques énoncés de référence, l'idée que le domaine de la didactique des langues-cultures est par nature *complexe*. C'est pourquoi toute question

---

<sup>1</sup> Le lien intégré au titre des documents permet, dans la version pdf du présent document, d'y accéder directement sur mon site. Je reprendrai systématiquement en note de bas de page comme ici, tous ces liens intégrés, de manière à ce que le document puisse aussi être complet dans sa version imprimée. Dans le cas présent, le lien est le suivant : [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/).

<sup>2</sup> [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013a/).

<sup>3</sup> [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1997b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1997b/).

<sup>4</sup> [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001a/).

<sup>5</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/).

<sup>6</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/047/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/047/).

<sup>7</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/049/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/049/).

<sup>8</sup> [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/).

<sup>9</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/).

relevant du domaine de cette discipline est complexe, quelle que soit sa dimension (ou son « échelle », ou encore son « grain ») :

a) Jusqu'à une certaine taille du grain, cette complexité est « interne » (c'est-à-dire que la question est en elle-même complexe). La didactique des langues-cultures est ainsi une problématique, mais l'enseignement-apprentissage de la grammaire l'est tout autant, de même que l'interlangue (la « grammaire de l'apprenant »), ou encore les interférences L1-L2 (partie de la problématique de l'interlangue). On retrouve ainsi dans toutes ces parties de l'objet complexe « didactique des langues-cultures » le même degré de complexité : choisir une problématique plus restreinte ne permet donc pas de la « résoudre » (on ne peut *résoudre* qu'un problème), mais seulement de l'approfondir de manière à l'appréhender intellectuellement de manière plus globale et à la gérer sur le terrain de manière plus adéquate (on ne peut que « *gérer* » une problématique). L'image que les épistémologues utilisent pour illustrer ce fait est celle des « images fractales » (voir la définition de ce concept dans votre moteur de recherche sur Internet...).

Sur la différence entre « problème » (qui correspond à une difficulté « compliquée ») et « problématique » (qui correspond à une difficulté « complexe »), voir le document « [Problème versus problématique](#) »<sup>10</sup>.

b) À partir d'un certain degré de finesse, la complexité « interne » est relayée par une complexité « externe », c'est-à-dire que la question ne peut plus être traitée seulement en elle-même, mais par rapport à un ensemble complexe d'autres questions : c'est le cas de toutes les questions méthodologiques (« Comment faire travailler la compréhension de l'oral ? », ou – grains encore plus fins – : « Comment motiver les élèves à travailler la compréhension de l'oral ? » ; « Comment établir une progression dans les activités de compréhension de l'oral ? »). L'apparition de la « perspective (du champ) didactique » en didactique du FLE, au début des années 1970, s'explique historiquement par cette nécessité ressentie du passage à un niveau « méta-méthodologique » : cette perspective est en effet en elle-même une mécanique de problématisation (*i.e.* de questionnement) de toute question méthodologique à partir des autres positions qui constituent ce champ : cf. le document « [Le champ \(de la perspective\) didactique : illustration du fonctionnement par deux expériences mentales](#) »<sup>11</sup>.

On pourra éventuellement, sur ce sujet, [re]lire, dans le cours en ligne « La DLC comme domaine de recherche », Dossier n° 3, « [La perspective didactique 1/4 : modèles théories et paradigmes](#) »<sup>12</sup>, le chapitre 1, « La perspective didactique », pp. 3-5.

« Problématiser », c'est donc rechercher à la fois la complexité interne (celle des composantes de cette problématique) et la complexité externe – celle des relations entre cette problématique et d'autres éléments extérieurs, que l'on pourra suivre suivant les convenances de la recherche étudier à leur tour en tant que problématiques, ou simplement en tant que facteurs (on réduit alors leur complexité pour ne considérer que leurs relations avec la problématique que l'on s'est donnée comme thème de recherche). À propos de la motivation des apprenants pour apprendre telle ou telle langue, par exemple, on pourra simplement signaler que le degré de difficulté et le degré d'utilité de cette langue dans les représentations sociales sont des facteurs intervenant sur cette motivation, mais il est évident que le « degré de difficulté » et le « degré d'utilité » d'une langue pourraient être interrogés en eux-mêmes, c'est-à-dire être eux-mêmes problématisés jusqu'au point de faire l'objet, chacun d'entre eux, d'une thèse entière...

Je prendrai un nouvel exemple. Dans la problématique de l'enseignement du français sur objectif spécifique (FOS), la complexité vient en partie du fait qu'il faut poursuivre à la fois l'enseignement du « français courant » (la grammaire « de base » du français parlé, par ex.) et l'enseignement du français de spécialité : c'est une complexité « structurelle », que l'on

<sup>10</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/023/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/023/).

<sup>11</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/044/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/044/).

<sup>12</sup> [www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/](http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/).

trouve donc forcément constamment et partout. On parlera dans ce cas de « complexité interne » (interne à la problématique en tant que telle). Par contre, un nombre important d'étudiants par groupe dans telle ou telle université est un facteur « conjoncturel », propre à la « conjoncture », ou au « contexte particulier », de cette université. On parlera dans ce cas de « complexité externe ».

---

### Activité 1

Dans l'article « [La problématique de la centration sur l'apprenant en didactique scolaire des langues](#) »<sup>13</sup>, en citant les passages correspondants,

- a) donner quelques exemples des 3 ou 4 composantes de la complexité qui apparaissent le plus fréquemment ;
- b) donner quelques exemples de complexité interne et quelques exemples de complexité externe.

---

Nous avons vu au chapitre précédent, « [Définir son projet de recherche](#) »<sup>14</sup>, point 2.3 « Contextualiser sa recherche », une autre manière légitime de limiter la complexité d'une problématique de recherche (toutes pouvant être élargies à l'infini), qui est de la *contextualiser* : la complexité ne sera alors abordée qu'en fonction de ce qui en apparaît sur le terrain que l'on a délimité. On remarquera à ce propos que dans tous les titres de mes articles annonçant le traitement d'une problématique, apparaît toujours une contextualisation ; voici, sur la page « [Mes travaux : liste et liens](#) »<sup>15</sup> de mon site personnel, toutes les références de ce types :

- 1995a. « La **problématique** de la centration sur l'apprenant en didactique scolaire des langues »
- 1996b. « **Problématique** de l'autonomie et explication de textes dans la tradition hispanique : du questionnement comme méthode d'enseignement au questionnement comme méthode d'apprentissage ».
- 2001b. « La **problématique** de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique ».
- 2001c. « La **problématique** de la formation de formateurs d'enseignants de langues en Europe : principes communs pour la définition de normes européennes diversifiées ».
- 2001e. « La **problématique** de l'évaluation en didactique scolaire des langues ».
- 2004e. « La **problématique** des "objectifs" dans l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures ».
- 2010c. « La **problématique** de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ».
- 2010e. « La nouvelle **problématique** culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ».
- 2010f. « L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une **problématique** à reconsidérer ».
- 2010j. « La **problématique** culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues en LANSAD. »

---

<sup>13</sup> [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1995a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1995a/).

<sup>14</sup> [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/).

<sup>15</sup> [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/).

## Activité 2

Le support de cette activité est le Document 049 en Bibliothèque de travail, intitulé « [Exemples de problématisation didactique](#) »<sup>16</sup>, 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 par les auteurs de cet ouvrage 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 (avec un premier exemple)
<b>Incertitudes</b>	1) Unité 2 : « Comment cerner les besoins, présents et futurs, des publics scolaires ? » 2) « ... » 3) « ... »
<b>Limites</b>	1) Unité 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) « ... » 3) « ... »
<b>Contradictions</b>	1) Unité 1 : « 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 ? » 2) « ... » 3) « ... »
<b>Effets pervers</b>	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 ? » 2) « ... » 3) « ... »

### 1.2. Une problématique de recherche

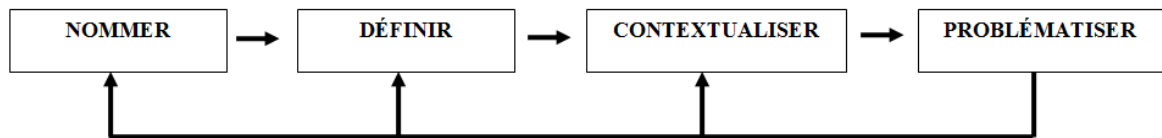
Une « problématique de recherche », c'est l'ensemble complexe de problèmes que l'on se propose d'étudier dans sa recherche. La tâche la plus importante, en début de recherche, consiste par conséquent à problématiser la thématique que l'on s'est donné comme objet de recherche, et c'est pourquoi nous avons déjà abordé cette question au chapitre 2.4 (« Problématiser sa recherche ») du chapitre précédent de ce cours, « [Définir son projet de recherche](#) »<sup>17</sup>. Je rappelle ci-dessous le passage de ce chapitre où la problématisation est présentée comme un moment d'élaboration du projet de recherche (p. 10) :

*Ces quatre opérations fondamentales du processus d'élaboration d'un projet de recherche – la nommer, la définir, la contextualiser et la problématiser – sont présentées ici linéairement par souci de clarté, mais elles sont en réalité prises dans ces*

<sup>16</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/049/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/049/).

<sup>17</sup> [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/).

*boucles récursives constantes qui caractérisent ce que l'on appelle un « projet », par opposition à une « procédure » :*



*Cette mise en récursivité est la seule manière de gérer des exigences opposées telles que la limitation que provoque la contextualisation, et à l'inverse l'élargissement que tend à provoquer la problématisation (où les questions en entraînent d'autres en chaîne).*

Je parlais dans ce chapitre 3 de la « tension structurelle entre la contextualisation et la problématisation : les recherches doivent s'appuyer sur un terrain et pouvoir servir à ce terrain, mais elles doivent constituer en même temps une occasion d'affronter des questions fondamentales relatives au processus général d'enseignement-apprentissage des langues-cultures ». Une autre question fondamentale, au cours de la définition du projet de recherche avec son directeur, est assurément le choix de l'« échelle » de la problématisation, de son « grain ». Il me semble raisonnable de penser qu'un « grain » moyen – c'est-à-dire permettant aussi bien une problématisation interne qu'une problématisation externe – est le plus adéquat pour une recherche qui se doit être en même temps une formation à la recherche : il permet en effet de s'entraîner aux deux grands mouvements opposés de la recherche, qui sont l'approfondissement (c'est la problématisation interne : on « creuse ») et ce que j'ai appelé dans un article sur la formation (voir ci-dessous) le « balisage » (c'est la problématisation externe : on dresse en surface la topologie, la carte des relations entre la problématique retenue et les autres problématiques auxquelles elle est structurellement reliée).

On pourra comparer ces deux stratégies d'autoformation (*i.e.* à la recherche par la recherche personnelle) avec la typologie des « stratégies de formation » que je présente p. 19 dans mon article « [Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures](#) »<sup>18</sup> : le « balisage », la « coupe », la « perspective » et le « parcours ». Une formation à la recherche par la recherche est toujours un parcours (personnel), mais il peut être intéressant, au moment de la problématisation première, de se demander quel serait le type de modèle, de schéma général susceptible de présenter graphiquement l'ensemble des résultats de sa recherche auxquels on se propose de parvenir.

On peut avoir trois conceptions, *moyenne, restreinte, ou large*, de la « problématique de recherche » :

### **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. Dans la présentation d'une problématique, lorsque l'on pose une question, on annonce que l'on cherchera la réponse ; lorsque l'on pose une hypothèse, on avance d'emblée

<sup>18</sup> [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001a/).

une réponse provisoire à une question, la recherche visant à découvrir cette réponse est correcte (l'hypothèse est dite alors « validée ») ou incorrecte (l'hypothèse est dite alors « invalidée »). Exemples :

- « Le travail de groupe permet-il d'améliorer la production écrite des apprenants ? », où : « Dans quelle mesure le travail de groupe permet-il d'améliorer la production écrite des apprenants ? » (Dans le second énoncé, on considère comme déjà démontré que le travail de groupe améliore la production.)
- « Je fais l'hypothèse que le travail de groupe améliore la production écrite des apprenants de manière significative. » (On se propose de démontrer que le travail de groupe produit cette amélioration.)

Voir la définition des concepts de « question de recherche » et d'« hypothèse » dans le Document 047, « [Glossaire des mots-clés de la recherche en Didactique des langues-cultures](#) »<sup>19</sup>, où l'on trouvera mise en œuvre une conception très restreinte du concept de « problématique », limitée dans ce document aux seules questions de recherche.

### 1.2.2 Conception moyenne de la problématique de recherche

La conception moyenne de la problématique apparaît dans la définition suivante, proposée par deux universitaires canadiens :

*Une problématique de recherche est l'exposé de l'ensemble des concepts, des théories, des questions, des méthodes, des hypothèses et des références qui contribuent à clarifier et à développer un problème de recherche.*<sup>20</sup>

#### Comparaison entre la conception moyenne et la conception restreinte

Les différences entre ces deux conceptions tiennent aux raisons suivantes :

- Contrairement aux deux collègues canadiens, je différencie « problématique » et « problème » (cf. *supra* [chap. 1.1](#)) ainsi que théories (extra-didactiques) et modèles (didactiques).<sup>21</sup>
- Je considère *a priori* les méthodes comme des *outils*, et non comme des éléments constitutifs de la problématique, et les théories (qui sont extra-didactiques, selon la définition que j'en donne) comme des *ressources* au service de cette problématique. Pour reprendre l'idée de Richard RORTY, selon lequel la théorie est l'auxiliaire de la pratique (voir document cité dans la note précédente), je dirai que les théories (extra-didactiques) sont des auxiliaires au service de la pratique de la recherche didactique.
- Il s'agit pour moi non pas tant de donner une définition (on peut toujours en imaginer des dizaines...) que de proposer une description fonctionnelle : une « problématique », c'est tout simplement ce qu'un chercheur va considérer comme nécessaire pour présenter, dans son introduction générale, la « mécanique interne » de son projet de recherche tel qu'il le conçoit ; on pourra critiquer sa problématique, il n'en restera pas moins que c'est celle qu'il aura choisie comme telle !

<sup>19</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/047/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/047/).

<sup>20</sup> « Le problème de recherche et la problématique ». Complément à l'ouvrage *Savoir plus : outils et méthode de travail intellectuel* (TREMBLAY Raymond Robert et PERRIER Yvan), Les Éditions de la Chenelière inc., 2<sup>e</sup> éd. 2006. On consultera avec profit ces quelques pages disponibles en ligne : [www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire\\_ch/fichiers/coll\\_uni/probleme\\_recherche.pdf](http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/probleme_recherche.pdf) (dernière consultation 28 décembre 2012). On trouve sur Internet de nombreuses formations à la méthodologie de la recherche, mises en lignes en particulier par les universités canadiennes. Exemple (pages concernant la « construction et rédaction » d'une problématique en psychologie sociale) : [http://ww2.collegeahuntsic.qc.ca/Pagesdept/Sc\\_Sociales/psy/methosite/consignes/etape1.htm](http://ww2.collegeahuntsic.qc.ca/Pagesdept/Sc_Sociales/psy/methosite/consignes/etape1.htm).

<sup>21</sup> Pour se remettre en tête ce dernier point, on pourra se reporter au document « Théories externes versus modélisations internes », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/).

### 1.2.3 Conception large de la problématique de recherche

On peut parfaitement, si on le souhaite, élargir encore plus la conception de la problématique à *l'ensemble de la conception du projet de recherche*, ce qui amène à y intégrer, outre toutes les composantes de la conception moyenne ci-dessus, toutes les composantes de la conception d'une action telles que je les ai présentées dans le document « [Composantes sémantiques du concept de "conception \[de l'action\]"](#) ». <sup>22</sup> Une problématique ainsi conçue correspond à tous les éléments que j'ai considérés comme situés en amont et en aval de la problématique dans ma définition personnelle ci-dessus.

Les seules contraintes, en cette affaire de définition/description du concept de « problématique de recherche », me paraissent être les deux suivantes :

- 1) que l'étudiant chercheur se soit mis d'accord avec son directeur sur une définition/description qui convienne à l'un et l'autre parce qu'elle leur paraîtra pertinente pour la recherche en question ;
- 2) que tous les éléments cités dans ce chapitre 1.2.2 soient présentés dans l'introduction générale de la recherche, quelle que soit la manière dont on les classera et dont on nommera leurs classements.

Je résume les trois conceptions différentes d'une « problématique de recherche », en signalant par le signe « + » ce qu'une conception ajoute à la précédente, et en mettant les composantes dans l'ordre approximatif qui paraît le plus logique :

**1. Conception restreinte** (la mienne, qui se limite à la seule mécanique de questionnement)

– postulats, prémisses, concepts (génériques et spécifiques), modèles, questions, hypothèses

**2. Conception moyenne**

- + origine, objet, domaine, objectif
- postulats, prémisses, concepts (génériques et spécifiques), modèles, questions, hypothèses
- + théories
- + modes de réalisation comprenant les méthodes, les ressources et le parcours

**3. Conception large** (intégrant toutes les composantes de la « conception d'une action ») : la « problématique » équivaut alors à la présentation de l'ensemble du projet de recherche)

- origine, objet, domaine, objectif
- + finalités, valeurs
- + principes (*cf.* ci-dessous)
- postulats, prémisses, concepts (génériques et spécifiques), modèles, questions, hypothèses
- théories
- modes de réalisation comprenant les méthodes, les ressources et le parcours

À propos des « principes », dans la conception large ci-dessus :

Je renvoie à la grande polysémie de ce terme, présenté dans le [Glossaire des mots-clés de la recherche](#) <sup>23</sup> :

– Il peut avoir le sens de « postulats », « prémisses », « hypothèses » : ces composantes sont déjà prises en compte dans la version restreinte).

<sup>22</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/).

<sup>23</sup> <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/047/>.



- Il peut avoir le sens de « principes méthodologiques » : ce type de composante est déjà pris en compte dans la version large.
- Il peut avoir le sens de « principes éthiques » : ce type de composante est déjà pris en charge dans les finalités et valeurs (autres composantes de la « conception d'une action »).
- Il peut avoir le sens de « proposition constitutive de la représentation intellectuelle d'un domaine », ce qui équivaut à « principes épistémologiques » : ce type de composante peut être considéré comme inclus dans la composante « domaine », si du moins on ne se contente pas de délimiter son domaine de recherche, mais qu'on présente aussi la conception que l'on a de ce domaine.

Resterait par conséquent, comme second ajout spécifique provoqué par l'intégration des « principes » dans cette conception large de la problématique (après « finalités » et « valeurs »), des considérations sur la conception de ce qu'est une recherche, une auto-formation à la recherche et un écrit de recherche comme un mémoire ou une thèse ; bref, de la part de l'étudiant-chercheur, une présentation sur de ce qu'on a voulu que soit pour soi-même la recherche que l'on va présenter : on y retrouvera sûrement des considérations éthiques et épistémologiques, mais aussi *idéologiques*. Leur place dans l'introduction générale d'une recherche peut certainement être très variable.

Dans tous les cas, la totalité des « concepts premiers » de la recherche devront apparaître dans l'exposé de la problématique. C'est à ces concepts que je me limiterai dans la suite de ce chapitre 4.

## 2. Problématique et concepts premiers de la recherche

J'entends « concepts *premiers* de la recherche disciplinaire » dans le sens chronologique et le sens métaphorique du terme : ce sont ceux qui vont apparaître au début, dès la présentation de la problématique de la recherche, et ce sont les concepts-clés de la recherche, les concepts les plus importants parce qu'ils entrent dans l'exposé de sa problématique. On peut distinguer, parmi les concepts premiers, entre les concepts « génériques » et les concepts « spécifiques ».<sup>24</sup>

### 2.1 Les concepts génériques

Les concepts génériques sont ceux qui sont liés au mécanisme général de la conception et de la réalisation de tout projet de recherche universitaire. On se reportera à la définition/-illustration de ces concepts dans le Document 047 de la Bibliothèque de recherche, où ils font partie de ce que j'y appelle les « mots-clés » : « [Glossaire des mots-clés de la recherche en Didactique des langues-cultures](#) »<sup>25</sup>.

---

#### 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.*

---

<sup>24</sup> J'ai aussi abordé cette typologie des concepts premiers de la recherche dans mon article « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts », chap. 1.5 « Concepts génériques, concepts spécifiques et concepts-clés », pp. 12-14. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013a/>.

<sup>25</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/047/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/047/).

### 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. »

(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. »

(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. »

(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. »

### 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 Summerhil ».]

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

(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. »

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

(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. »]

### 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. »

(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. »

(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. »

## **2.2 Les concepts spécifiques**

Les concepts spécifiques sont ceux qui sont liés à la thématique particulière de la recherche. Certains – les plus importants – apparaîtront dans l'intitulé-même du titre de la recherche, et tous devront en principe être introduits dans l'introduction générale avec leur définition/-description, même si c'est de manière succincte et provisoire. Pour ceux qui méritent de longs développements et qui seront pour cette raison analysés dans le corps de la recherche, on se contentera dans l'introduction générale d'un avertissement (entre parenthèses ou en note de bas de page) signalant qu'ils seront repris plus avant ; mais il faut préciser alors dans quel chapitre et à quelle page, pour que les lecteurs puissent immédiatement, s'ils le souhaitent, aller en lire la présentation détaillée. Tous les concepts spécifiques, dans tous les cas, devront avoir été présentés au moment de leur première utilisation en tant qu'outils d'analyse.

Dans une recherche sur « Les centres de ressources dans l'apprentissage des langues par les adultes », par exemple, « centres de ressources » devra être défini/décrit dans l'introduction générale ; « autonomie » y apparaîtra sans doute aussi, alors que « profil d'apprentissage », « stratégies individuelles d'apprentissage » et « fonctions de l'enseignant » pourront être définis/décrits plus tard.

Au cours même de l'élaboration du projet de recherche, une attention toute spéciale doit être portée aux concepts spécifiques utilisés par les auteurs de référence sur le thème choisi (il peut être utile pour cela de photocopier pour soi-même les index ou glossaires de leurs ouvrages dès leur première consultation). En fin de rédaction de la recherche, un contrôle systématique des concepts spécifiques doit être effectué, en comparant ceux apparaissant dans le titre général et les titres de parties, dans l'introduction générale et la conclusion générale ; cette comparaison doit se faire entre eux et par rapport à ceux qui sont proposés dans les ouvrages ou articles de référence, de manière à vérifier :

- s'il n'y a pas d'oublis ou au contraire des concepts superflus ou des « intrus », c'est-à-dire des concepts finalement inutiles, puisque non utilisés dans le travail de recherche (cela arrive parfois),
- s'ils sont correctement placés dans ces différentes parties selon la fonction propre à chacun de celles-ci,
- enfin si l'ensemble est cohérent.

Même si le directeur de recherche ne le demande pas (il le demandera pour une thèse, pas toujours pour un mémoire de master), il est bon de s'obliger, ne serait-ce que pour renforcer ce contrôle, à rédiger un index terminologique, une liste d'une demi-douzaine des concepts génériques<sup>26</sup>, ainsi qu'un résumé en une dizaine de lignes, et les faire apparaître dans son mémoire (l'index en fin de mémoire ; les mots-clés et le résumé – qui seront de toutes

---

<sup>26</sup> On les désigne sous l'expression de « mots-clés » : ce sont ceux qui servent à référencer une thèse dans les banques de données universitaires.

manières utiles ensuite pour présenter son travail de recherche dans son CV – sur la quatrième de couverture).

---

#### 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 trois extraits de thèses de doctorat. Je présenterai mon corrigé de la manière suivante :

A11 (la « tâche d'apprentissage »)	A12 (les fonctions du « tuteur »)	A13 (la « notion de rôle »)
	1. Stratégies	
	2. Commentaire sur les stratégies	
	3. Définition et description	
	4. Posture vis-à-vis des sources	

##### Explication des sous-titres :

1. *Stratégies* : Comment sont présentés les concepts ? Comment sont mobilisés les auteurs cités ?
3. *Définition et description* : Les étudiants-chercheurs font-ils cette distinction entre « définition » et « description » ? Qu'est-ce qu'elle permet/aurait permis ?
4. *Posture vis-à-vis des sources* : Comment se situent les étudiants-chercheurs par rapport aux citations, ou, en d'autres termes, comme se positionnent-ils en tant qu'étudiants-chercheurs vis-à-vis des chercheurs confirmés ?

---

#### 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). Je présenterai mon corrigé de la manière suivante :

Passages de l'annonce	Concepts (en gras)

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

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).

### 3. L'exposé initial d'une problématique de recherche

Nous avons examiné jusqu'à présent les définitions/descriptions possibles d'une problématique de recherche en termes de sens, de composantes et de fonctions. Resterait à aborder la manière d'en faire la présentation initiale, qui est une des parties indispensables d'une introduction générale.

Au risque de décevoir mes lecteurs, s'il est possible de déterminer dans ses grandes lignes le plan d'une introduction générale<sup>27</sup>, il me semble impossible de proposer un modèle de présentation initiale d'une problématique définissant *a priori* dans quel ordre doivent être abordé ses différentes composantes (postulats, prémisses, concepts, modèles, questions et hypothèses de recherche).

Il est possible par contre de faire l'analyse « critique » (dans le sens universitaire du terme) des présentations de problématiques une fois rédigées. C'est l'activité que je propose ci-dessous, sur trois introductions générales.

---

#### Activité 6

Repérez la problématique **dans le sens restreint du terme** dans ces trois introductions (ici reproduites dans leur totalité), et faites-en l'analyse, en vous aidant éventuellement des comparaisons entre elles :

- Annexe 3-1\_Introd\_gen\_memoire.pdf
- Annexe 3-2\_Introd\_gen\_memoire.pdf
- Annexe 3-3\_Introd\_gen\_these.pdf

#### Notes importantes

- Une introduction générale comprend en principe 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 d'analyser seulement la partie « problématique » de l'exposé du projet de recherche, en prenant ce terme **dans le sens restreint** proposé supra à la fin du chapitre 2.1 : **ensemble des postulats, prémisses, concepts (génériques et spécifiques), modèles, questions et hypothèses qui constituent la « mécanique interne » du projet de recherche.**

- Ces textes sont proposés ici comme supports d'un exercice de reconnaissance. Il ne s'agit pas de les critiquer, mais de comprendre la conception que ces étudiants-chercheurs avaient de la présentation d'une problématique de recherche : nous avons vu qu'il y a des conceptions différentes. Même si sur tel ou tel aspect vous auriez personnellement fait autrement (et c'est normal : il n'y a pas de modèle unique), sachez que ces travaux de recherche ont été soutenus brillamment, et qu'ils ont été évalués de manière très positive.

- Ces introductions générales ont été mises au format des documents de ce cours de formation à la méthodologie de la recherche. Ce n'est pas le format original.

- Ces trois introductions générales 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) ».

- Je remercie vivement ces étudiants-chercheurs de m'avoir donné l'autorisation de reproduire ces deux passages de leur travail recherche en tant que supports d'activité dans les chapitre 4 et 6 de ce cours. Il a été décidé, cependant, que leurs noms n'apparaissent pas.

---

<sup>27</sup> Cette construction de l'introduction générale est étudiée au [Chapitre 6](#) de ce cours « Méthodologie de la recherche en DLC », « "Boucler" sa recherche (de l'introduction à la conclusion générales) ». En ligne : [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-6-boucler-sa-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-6-boucler-sa-recherche/).

### 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 » ;<sup>28</sup>
2. l'état de votre projet en amont de la problématique : quel est votre constat initial ? votre objet/domaine ?, votre objectif ? ;
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 : ce sera l'ensemble des contenus que vous devrez reprendre dans la première partie de votre Introduction générale, avant la présentation du plan de votre texte, dans la seconde partie.

Il est important qu'à plusieurs moments de l'avancement de l'élaboration de votre projet de recherche, vous puissiez ainsi solliciter votre directeur. Je vous rappelle ce que j'écrivais dans le chapitre 1 de ce cours, p. 4 (je souligne) :

*N'oubliez pas, enfin, que lors de la soutenance orale de votre travail, votre directeur ne se sentira obligé de jouer le rôle d' « avocat de la défense », qui peut être alors le sien, que sur les points sur lesquels il vous aura préalablement donné son accord pendant sa direction. C'est pourquoi la prudence minimale veut que vous lui fassiez valider, au fur et à mesure de l'avancement de votre recherche, les principaux éléments stratégiques de toute recherche : **problématique complète**, plan détaillé, rédaction de l'introduction et de la conclusion générales (rédaction à laquelle ce cours consacrera un chapitre entier, le Chapitre 6), bibliographie, modes généraux de présentation et d'organisation formelle, style et « ton » général de votre texte.*

Et avant d'aller voir votre directeur, pourquoi ne pas relire encore une fois :

- Le chapitre 1 du cours « Méthodologie de la recherche en DLC » : « Travailler avec son directeur de recherche » ? En ligne : [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-1-travailler-avec-son-directeur-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-1-travailler-avec-son-directeur-de-recherche/).
- « [La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts](#) »<sup>29</sup>, pour voir comment vous pourriez tenir compte des conseils que je vous y donne pour concevoir un projet de recherche original ? Ça pourrait vous aider à donner à votre directeur... l'envie de vous aider !... ☺

---

<sup>28</sup> [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/).

<sup>29</sup> [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013a/).