

Christian PUREN

www.christianpuren.com

Bibliothèque de travail Document n° 047

GLOSSAIRE DES MOTS CLÉS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (DLC)

SOMMAIRE

Contextualisation	2
Constat	3
Expérimentation/expérienciation	4
Hypothèse.....	5
Intervention	7
Postulat	7
Prémisse	8
Principe	8
Problématique	14
Projet (de recherche).....	15
Question (de recherche)	17
Recherche	18
Thèse	20

NOTA BENE

– Ce document est un des documents d'appui du cours en ligne « [Méthodologie de la recherche en DLC](#) », en particulier de son Chapitre 4 (« [Élaborer sa problématique de recherche](#) »).

– Pour parler de « recherche » en DLC, j'emploie ici indistinctement les termes de « recherche », « mémoire » ou « thèse ».

Codes utilisés pour introduire des citations ou commentaires :

– « *Exemple de texte* » = citations de doctorants, extraites du texte de leur thèse.

– « *Exemple de critique* » = citations de membres de jury de thèse, extraites de remarques orales (lors de la soutenance) ou écrites (dans leur rapport de thèse) ; ces critiques peuvent être positives ou négatives.

– « *Exemple d'analyse* » = commentaires rédigés *a posteriori* sur une thèse pour des besoins de formation à la recherche (pour le présent document, par ex.).

CONTEXTUALISATION

Extrait du cours « Méthodologie de la recherche en DLC », Chapitre 3 « [Définir son projet de recherche](#) », Chap. 2.3 « Contextualiser sa recherche »

L'un des procédés de définition-délimitation les plus utilisés dans les thématiques retenues pour la formation initiale à la recherche (mémoires de Master Recherche 2^e année, et même doctorats) est de croiser une thématique générale avec un environnement¹ particulier. D'où la très haute fréquence de titres du type de ceux qui suivent (il s'agit de thèses soutenues à Paris-III ces dix dernières années) :

L'enseignement immersif au Canada – un cas particulier : la compréhension écrite chez les étudiants de la région de Toronto à la fin de l'école secondaire – Les facteurs institutionnels et pédagogiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu scolaire grec pour la période 1972-1991 – Contribution à une analyse fonctionnelle de la gestualité conversationnelle du Koweït (communications, pratiques culturelles, enseignement) – L'enseignement/apprentissage de la poésie en français langue étrangère au Maroc – Méthodologies de l'enseignement/-apprentissage de la littérature en français langue étrangère. Le cas de l'université iranienne – Grammaire et didactique du français langue étrangère : étude du cas de l'enseignement supérieur à Taïwan – Méthodologies de l'enseignement/apprentissage de la littérature en français langue étrangère. Le cas de l'université iranienne – L'enseignement ludique en classe de langue en Grèce : de la motivation à l'évaluation – L'enseignement/apprentissage de la compétence de la communication en milieu exolingue : le cas du français langue étrangère à l'Université Silpakorn de Bangkok (Thaïlande) – Pour une nouvelle approche du texte littéraire dans les universités syriennes.

C'est aussi le cas des deux thématiques proposées comme exemples au début de ce chapitre.

Une recherche en DLC ne peut pas se faire de manière décontextualisée pour au moins trois fortes raisons, qui relèvent chacune des trois grandes positions à partir desquelles on peut se donner cette perspective « didactologique » fondamentale dans la conception de notre discipline, à savoir l'idéologie, l'épistémologie et la déontologie : cf. le [Dossier n° 1](#) (« Les trois perspectives constitutives de la DLC » du cours « La DLC comme domaine de recherche »).

- La contextualisation est nécessaire pour concevoir l'[intervention](#), puisque celle-ci devra forcément prendre en compte les spécificités du terrain et de son environnement global, y comprises les contraintes et exigences sociopolitiques (*idéologie*).
- La contextualisation est le meilleur antidote à l'applicationnisme abstrait qui a sévi dans notre discipline dans les années 60-70 (mais réapparaît constamment), pendant lesquelles a dominé l'idée qu'en s'appuyant sur les « vérités scientifiques » découvertes par les théoriciens de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage, il était possible de définir des orientations méthodologiques universelles (*épistémologie*).
- La contextualisation évite que les enseignants ne soient dépossédés de leur responsabilité professionnelle : en tant qu'acteurs de terrain, ce sont seuls à même de tenir compte de manière fine et constante des paramètres de l'environnement d'enseignement/apprentissage (*déontologie*).

« Contextualiser » sa recherche, c'est ainsi passer d'une recherche sur « la compréhension de l'oral en classe de langue » à une recherche sur « l'approche globale des documents oraux authentiques dans l'enseignement scolaire du FLE au Mexique ». Il s'agit là de deux exemples extrêmes de titres entre le très général et le très particulier : il est certain que la première thématique est trop vaste pour un mémoire de Master, mais il est probable que la seconde soit trop étroite pour un chercheur débutant, parce qu'elle ne peut être intéressante que si elle est l'occasion par exemple d'une étude approfondie des mécanismes généraux de la compréh-

¹ On parle souvent de « contexte » en ce sens, ce qui est bien sûr un usage métaphorique, qui peut se justifier d'un point de vue pratique parce que pour « environnement », plus exact, le français ne dispose pas de l'équivalent du verbe « contextualiser » et de sa nominalisation, « contextualisation ».

sion globale de l'oral, ou encore de l'incidence, sur les approches méthodologiques, des différents types de compréhension globale de l'oral selon les différents types de documents. L'intérêt de combiner l'approche générale et l'approche particulière explique la haute fréquence des titres de mémoire ou de thèse en deux parties sur le modèle « [thème général], le cas de... [environnement particulier] », titres qui autorisent un réglage possible entre les deux extrêmes en cours de recherche.

On peut ainsi traiter du problème général du statut et du rôle du français dans l'alphabétisation en Afrique francophone à partir du cas particulier d'un pays, voire d'un type de public dans un établissement donné. On limite la contextualisation à son terrain, mais on l'analyse en relation avec une [problématique](#) générale dont on aura trouvé ailleurs des analyses/propositions intéressantes concernant d'autres terrains, et on propose des [interventions](#) sur son terrain en tenant compte des recherches déjà effectuées sur d'autres terrains relevant de cette même [problématique](#) générale.

La contextualisation est donc indispensable, mais elle présente un risque majeur auquel il faut être attentif, et qui est de consacrer une trop longue partie de sa recherche à la simple description de terrain (généralement couplée avec des récits correspondants, que l'on pourrait aussi appeler « narration de terrain »). La règle à respecter, pour éviter ce défaut très fréquent chez les chercheurs débutants – parce qu'ils ont l'impression d'être originaux vis-à-vis de leur directeur et autres futurs membres de jury en décrivant/racontant un terrain que ceux-ci ne connaissent pas – est de se limiter strictement, dans la présentation du contexte, aux seules narrations/descriptions indispensables pour convaincre les membres du jury de la pertinence de la [problématique](#) proposée et de l'efficacité du traitement qui en est proposé.

Sur l'importance de la contextualisation dans la **RECHERCHE-ACTION**, voir ce concept *infra*.

CONSTAT

L'idée d'une thèse, l'« entrée en recherche », part souvent d'un constat de carence ou de dysfonctionnement, ou au moins d'une volonté d'améliorer la situation existante. (Voir dans le cours « Méthodologie de la recherche en DLC », Chapitre 3 « [Définir son projet de recherche](#) », Chap. 1.1. « Les différentes "entrées" possibles en recherche »).

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

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

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

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

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

analyser les traditions et conventions françaises régissant les conditions d'abord et de traitement conversationnels du thème de la religion.

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

EXPÉRIMENTATION/EXPÉRIENCIATION

Ces deux concepts correspondent à deux manières opposées de concevoir la recherche entre les bornes de l'objectivation et de la subjectivation, d'une part, de la généralisation et de la contextualisation, d'autre part.

Le concept d'expérimentation (ou « expérience » dans le sens où l'on entend ce mot dans un laboratoire, comme lorsqu'on dit « une expérience de chimie ») est indissociablement lié, dans l'épistémologie des sciences exactes, à l'objectif d'une validation/invalidation des [hypothèses](#) par la démonstration de la reproductibilité constante des mêmes résultats si la même procédure est appliquée dans un environnement isolant parfaitement les variables connues et les variables recherchées. Nous sommes là sur la borne que l'on peut qualifier d'« objectivation-généralisation ».

Cette conception « forte » de la recherche n'est pas transposable en DLC en raison du degré très élevé de *complexité* inhérent à tout environnement des processus d'enseignement-apprentissage. La complexité implique en effet qu'on ne peut jamais connaître toutes les variables en jeu, que celles qui sont connues ne peuvent être hiérarchisées *a priori* (n'importe laquelle peut se révéler décisive ou au contraire négligeable à tout moment), et que l'observateur fait partie de ce qu'il observe et l'influence (un professeur observe des élèves qui se comportent d'une certaine façon parce qu'ils sont face à lui, qui les observe ; montrer ostensiblement à un élève qu'on l'observe est une manière commune de modifier son comportement...). Voir en Bibliothèque de travail « Les composantes de la complexité », [Document 046](#).

L'autre conception extrême de la relation entre recherche et action est celle de l'« expérenciation », qui correspond à ce qu'un individu tire lui-même de son expérience personnelle dans l'environnement qui a été le sien. Nous sommes là sur l'autre borne, que l'on peut nommer de « subjectivation-contextualisation ». Cette conception « faible » de la recherche pose elle aussi problème en DLC dans la mesure où cette discipline se propose de parvenir à des résultats transposables en dehors de la personne du chercheur et de son environnement particulier.

Entre les deux se situe le concept de **RECHERCHE-ACTION** : voir *infra* la présentation détaillée de ce type de recherche. Ce type de recherche est sur un positionnement tout à fait satisfaisant pour la DLC dans la mesure où il permet la mise en œuvre de toutes les opérations fondamentales de cette discipline : observation, analyse, interprétation et [intervention](#) (cf. cours « La DLC comme domaine de recherche », [Dossier n° 1](#), Chap. 1 et 2, « Une définition de la DLC »). Mais la plupart des jeunes chercheurs préparant des mémoires et des thèses en DLC n'ont pas les moyens de s'intégrer à une véritable recherche-action, qui du fait qu'elle est toujours collective poserait de toutes manières le problème de l'évaluation de leur apport personnel par rapport au travail réalisé et aux résultats obtenus par l'équipe. La recherche d'étudiants et jeunes chercheurs en DLC se définit selon moi d'un point de vue épistémologique moins par son positionnement *a priori* sur le continuum entre subjectivation-contextualisation et objectivation-expérimentation que par la forte tension qui doit être maintenue entre ces deux pôles :

– Les recherches plus proches de la borne « objectivation-décontextualisation », comme celles qui s'appuient fortement sur des modèles extra-didactiques (linguistiques, cognitives, sociolinguistiques), doivent constamment être menées en tenant compte de leur applicabilité réelle sur le terrain par l'ensemble des apprenants et enseignants concernés : motivation des acteurs, exigences formatives, contraintes matérielles, attentes sociales,... objectifs institutionnels ;

– Les recherches plus proches de la borne « subjectivation-contextualisation » doivent s’efforcer à l’inverse de corriger les dérives et inconvénients de ce positionnement en intégrant des modèles extra-didactiques et/ou en faisant appel à des modèles didactiques fournis en diachronie par la perspective historique, et en synchronie par maximum de publications d’autres chercheurs concernant la question.

Tous les didacticiens sont loin de partager ma position personnelle sur cette question des critères de recevabilité d’une recherche universitaire en DLC. C’est pourquoi l’une des priorités d’un étudiant ou jeune chercheur est de voir très vite sur cette question essentielle – puisqu’elle concerne toute la conception et la « recevabilité » de sa recherche – quelles sont les attentes et les exigences de son directeur de recherche.

HYPOTHÈSE

L’hypothèse est une « supposition explicative ».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- en *description*, en quoi et pourquoi elle permet de mieux comprendre les données recueillies (voir exemple ci-dessus) ;
- et/ou en *intervention*, en quoi et pourquoi elle permet d'améliorer la conception de dispositifs d'apprentissage.

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

La conclusion générale d'une thèse doit nécessairement « reprendre » les différentes hypothèses que l'on a initialement « posées » afin de voir celles qui ont été « validées » ou « invalidées » (et éventuellement dans quelle mesure elles l'ont été). (Nous reviendrons sur cette question au Chapitre 6 de cours, intitulé « Boucler sa recherche : de l'introduction générale à la conclusion générale. »)

Exemple de texte : « Il apparaissait au départ dans la comparaison du pré- au post-test que la deuxième hypothèse, selon laquelle les deux populations évolueraient différemment, ne pouvait pas être confirmée. Or, la mise en parallèle des résultats obtenus sur la base des évaluations d'un seul correcteur et intégrant les synthèses intermédiaires montre un tracé divergent des courbes pour l'aspect pragmatique : entre S1 et S2 les groupes sont meilleurs, tandis que même si les deux populations progressent, les individuels s'améliorent davantage entre le pré- et le post-test.

La vérification de nos hypothèses 3c et 3d est ambiguë. Tandis que l'hypothèse 3b, portant sur une amélioration plus grande des compétences cognitives par les groupes, n'est confirmée dans aucun cas, la réponse est plus difficile pour les deux autres aspects de la troisième hypothèse. Lorsque l'on se base sur les analyses faites à partir de la double correction des synthèses, les deux populations 'groupe' et 'individuels' ne se distinguent pas entre le pré- et le post-test. Lorsque l'on utilise au contraire les évaluations d'un seul correcteur, l'hypothèse 3d est confirmée. Les deux groupes améliorent effectivement indistinctement leur expression écrite durant la phase d'apprentissage. Par contre, l'analyse des résultats obtenus avec l'évaluation d'un seul correcteur indique que l'inverse de l'hypothèse 3c est vrai : la rédaction d'une synthèse cohérente et bien organisée n'est pas mieux assimilée par la population 'groupe', mais au contraire par la population 'individuels' ».

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

Il est assez fréquent cependant que le [projet](#) de recherche – ou une partie de ce projet – soit présenté dans l'introduction générale d'une thèse en DLC sous forme de « [questions de recherche](#) » : les « hypothèses » constituent en effet des réponses supposées à des questions que l'on se pose.

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

Ce sera le cas lorsqu'on est parti d'une interrogation ou d'une préoccupation, sans qu'aucune hypothèse n'ait pu être dégagée au départ : l'objectif de la recherche va alors commencer par chercher les réponses possibles (ce seront des « réponses hypothétiques »), avant d'en déterminer la pertinence ou l'exactitude (ou le degré de ces deux qualités). Voir *infra* [QUESTION DE RECHERCHE](#).

INTERVENTION

Ce terme désigne, en DLC, l'ensemble des activités visant à l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage, et qui ont été réalisées sur le terrain au cours de la recherche ou du moins qui sont proposées à la fin d'une recherche. L'intervention réalisée au cours de la recherche peut être considérée suivant ses conditions de réalisation comme [EXPÉRIMENTATION](#) ou comme [EXPÉRIENCIATION](#). (voir *supra* cette double entrée).

POSTULAT

Synonymes : PRÉSUPPOSÉ, PRÉSUPPOSITION

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

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

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

Exemple de critique 1 : « Vous écrivez que 'la bonne performance n'est possible en langue étrangère que lorsque l'élève s'investit à fond dans des efforts personnels de façon continue'. mais vous vous situez là dans une perspective d'enseignant ; dans la perspective de l'apprenant, le principe fondamental est au contraire celui d'économie, précisément en raison de ce que vous signalez plus haut, à savoir le saucissonnage d'un nombre important de matières, de disciplines scolaires. »

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

Exemple de critique 2 : « Le candidat écrit : 'Nous formulons donc l'hypothèse que les enseignants se réfèrent à des modèles implicites et que la mission des didacticiens est de tenter de faire apparaître ces modèles pour rendre intelligibles et transmissibles les savoir-faire enseignants'. Le postulat sous-jacent est le postulat rationaliste (la compréhension assure ou du moins aide à l'assimilation des savoir-faire), postulat qu'il aurait fallu ici opposer au postulat behavioriste (la compréhension n'assure pas voire gêne cette assimilation). »

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

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

(Sur l'introduction générale d'une recherche, voir dans le cours « Méthodologie de la recherche en DLC » le [Chapitre 6](#) : « "Boucler" sa recherche: de l'introduction générale à la conclusion générale ».)

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

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

PRÉMISSSE

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

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

Voir exemple de prémissse dans l' « exemple d'analyse » à l'entrée [HYPOTHÈSE](#).

PRINCIPE

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

1. *Principe* » = *c'est ce qui est premier, à l'origine, au fondement* (sens étymologique). Étant donné ce sens très général, « principe » peut correspondre, suivant les contextes, aussi bien à « [postulat](#) » et « [prémisse](#) » qu'à « [hypothèse](#) » ; et aussi bien au projet de description (ce qui se passe dans la réalité) qu'au projet d'[intervention](#) (ce que l'on veut transformer dans la réalité).

– Dans l'énoncé : « Je pars du principe qu'il faut respecter les profils et les cultures d'apprentissage de chacun), il s'agit en réalité d'un [projet](#) qui se base sur des principes (déontologiques, en l'occurrence).

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

– à [postulat](#) si le chercheur s'appuie sur cette proposition (le haut niveau de conscience des enseignants) sans la justifier ni la chercher à la valider ;

– à [prémisse](#) si le chercheur considère que cette proposition est déjà validée par les recherches qu'il cite ;

– à [hypothèse](#) si on retrouve cette proposition intégrée dans le dispositif de recherche à des fins de validation, et reprise en conclusion générale.

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

Exemple de critique 1 : « Trop souvent le raisonnement s'appuie sur la pétition de principe : 'Le jeu facilite l'apprentissage... il motive l'apprenant' ; 'Le jeu est d'autant plus utile qu'il est source de plaisir', sans qu'aucune explication ou exemplification ne viennent justifier ces affirmations et leur donner un début de crédibilité. »

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

Il vaut donc mieux éviter d'utiliser le mot « principe » dans tous ces cas, puisqu'il est ambigu : si l'on rencontre sous sa plume, à l'une de ses relectures, les expressions « par principe » ou « en principe », il faut absolument s'interroger sur le statut de ce que l'on énonce à la suite. Il est préférable de réserver ce mot aux significations suivantes 2, 3 et 4 (toutes dérivées de son sens général ci-dessus)

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

En DLC, l'un des rares principes qui semblent être universels est celui de « l'homologie fins-moyens », c'est-à-dire que l'objectif principal a toujours été utilisé comme moyen privilégié (dans l'approche communicative, par exemple, on enseigne à communiquer en faisant communiquer).

Autre exemple de principe dans ce sens n° 2, celui de l'indissociabilité langue-culture, validée empiriquement par le fait que plus le niveau d'exigence de compétence communicative s'élève, plus les compétences langagières sont dépendantes des compétences culturelles.

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

– la « méthode active », sur le fait qu'il n'y a apprentissage que s'il y a activité personnelle de l'élève ;

– la « méthode conceptualisatrice », sur le fait que la réflexion sur les faits de langue aide à leur assimilation finale ;

– etc.

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

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

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

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

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

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

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

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

En tant que discipline d'[intervention](#), la DLC possède ses propres principes (dans ce sens de « règles d'action »), les seuls que l'on doit *stricto sensu* « appliquer » (mais contrairement au précédent, il s'agit d'un applicationnisme interne). Ces principes sont épistémologiques, idéologiques et déontologiques. (Voir dans le cours « La DLC comme domaine de recherche » le [Dossier n° 7](#), consacré à l'épistémologie, et le [Dossier n° 8](#), consacré à l'idéologie et à la déontologie.)

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

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

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

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

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

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

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

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

La DLC est en particulier une discipline d'observation. L'attention prêtée aux phénomènes idéologiques – qui sont toujours présents – est nécessaire pour ne pas se contenter de décrire, mais pour interpréter.

Exemple de critique : La connaissance de l'histoire des méthodologies en général et du Français langue étrangère en particulier aurait également éclairé la candidate sur les fluctuations du texte littéraire en classe de langue à l'école. Et ce pour des raisons : • d'alternances méthodologiques brutales : le surgissement des méthodes directes – audio-orales et audio-visuelles en particulier – privilégiant l'oral et la grammaire implicite, au détriment des méthodes traditionnelles grammaire explicite/traduction, qui privilégiaient l'écrit et le « texte littéraire », l'ont purement et simplement éradiqué; • de variations idéologiques caractérisées : alors que l'interculturel au sens large

et l'humanisme paraissent redonner une chance au texte littéraire, l'économie de marché, le néo-libéralisme renvoient le balancier de l'histoire vers la langue dite de communication et son instrumentalisation : la visée pratique, fonctionnelle et professionnelle – cf. les travaux récents du Conseil de l'Europe.

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

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

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

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

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

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

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

– *Principes éthiques ou déontologiques* : C'est la signification actualisée dans l'énoncé « Cette personne n'a pas de principes ». La règle est à respecter parce qu'elle correspond à la mise en œuvre de valeurs.

La distinction entre « éthique », « déontologie » et « morale » n'est pas souvent très claire ou identique d'un texte à l'autre de la littérature philosophique. Je propose la distinction suivante en DLC :

– Un principe *déontologique* guide l'action de l'intérieur : c'est une règle d'action interne à la discipline.

– 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

– Le terme de « morale » est quant à lui souvent utilisé, dans le langage courant, pour l'un ou pour l'autre: on parle de « morale universelle » et de « morale professionnelle ». Il vaut mieux par conséquent utiliser soit « éthique », soit « déontologie », termes plus précis.

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

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

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

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

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

PROBLÉMATIQUE

En tant que concept central de la DLC, il fait l'objet de nombreuses activités de réflexion et de travaux pratiques dans le cours en ligne « [La DLC comme domaine de recherche](#) », et tout particulièrement dans son [Dossier n° 3](#) « Modèles, théories et paradigmes ». L'élaboration de la problématique de recherche est aussi une activité centrale dans une activité de recherche : voir dans le cours « Méthodologie de la recherche en DLC » le [Chapitre 3](#) (« Définir son projet de recherche »), chap. 1.4 « Problématiser sa recherche », et surtout le [Chapitre 4](#) (« Élaborer sa problématique de recherche »).

Je me contenterai ci-dessous de rappeler ce qui est nécessaire pour bien intégrer ce mot dans le champ sémantique travaillé ici (« les mots-clés de la recherche »).

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

2. *Sens 2* : *Ensemble de problèmes considéré dans sa complexité*. La caractéristique essentielle du domaine de la didactique des langues (quelle que soit la finesse des découpages que l'on y opère : compréhension écrite, culture, supports littéraires, correction phonétique,...) est d'être complexe : tous ces découpages correspondent à nouveau à des problématiques. Dans l'enseignement, on cherche à *gérer* le mieux possible les problématiques, dans la recherche, on cherche à *approfondir* les problématiques (à plus et mieux faire apparaître leur complexité), et c'est pourquoi une thèse réussie est une thèse qui fait apparaître en description de nouveaux problèmes, et qui, en [intervention](#), ajoute d'autres modes de gestion qui viendront s'ajouter à la panoplie disciplinaire. Sur la complexité, voir en « Bibliothèque de travail » le [Document n° 046](#), « Les composantes de la complexité ». Sur la distinction problème-problématique, voir dans la même rubrique le [Document 023](#), « Problème *versus* problématique ».

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

- *la contextualisation* : les réponses à ces questions doivent faire apparaître les spécificités du terrain d'observation et d'[intervention](#), et les logiques propres aux acteurs de terrain ;
- *la complexité* : ces questions doivent être posées à partir de perspectives multiples ;
- *la fonctionnalité* : les réponses à ces questions doivent pouvoir être exploitées à l'intérieur du dispositif de recherche dont elles font partie et par rapport au [projet](#) de recherche ;

– *la cohérence* : les réponses à ces questions doivent pouvoir permettre par elles-mêmes des recoupements, comparaisons et regroupements susceptibles de produire de nouvelles réponses didactiques... et/ou de nouvelles interrogations.

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

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

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

Parmi les questions ci-dessus, les questions rhétoriques auraient dû être remplacées par des [postulats](#) clairement énoncés en tant que tels.

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

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

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

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

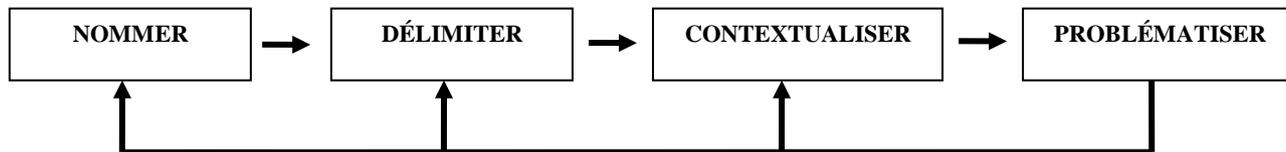
Sur les concepts de « thème » (= « sujet ») et « thématique », voir le cours « Méthodologie de la recherche en DLC », [Chapitre 3](#) « Définir son projet de recherche ».

PROJET (DE RECHERCHE)

Contrairement à une *procédure*, dont le strict respect – réaliser correctement dans l'ordre indiqué chacune des activités prédéfinies – garantit l'obtention du bon résultat final (ex. : une notice de montage), le projet part d'un objectif général initial que l'on va bien sûr préparer, mais que l'on ne peut pas programmer parce que le milieu complexe où il se situe fait que l'on ne peut pas savoir à l'avance exactement quelles activités devront être réalisées dans quel ordre et de quelle manière. D'où une évaluation à la fin de chaque activité, qui va amener à

revenir sur les activités antérieures (faut-il les reprendre, en ajouter d'autres ?), les activités postérieures (faut-il les revoir ?), les méthodes (faut-il les maintenir ?) et même l'objectif visé (faut-il le modifier ?).

Une recherche en DLC relève clairement d'une telle « logique de projet », comme on le voit dans la schématisation que j'en propose dans le cours « Méthodologie de la recherche », [Chapitre 3](#) « Définir son projet de recherche », Chapitre 2.4. « Problématiser sa recherche » :



Je recopie ci-dessous le commentaire que je faisais de ce schéma :

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 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 au contraire l'élargissement que tend à provoquer la problématisation (où les questions en entraînent d'autres en chaîne).

La conception d'une recherche est donc en elle-même un projet, lequel est pris lui-même dans le projet global dans lequel interviennent la réalisation de la recherche, l'écriture de recherche et la soutenance finale : la recherche documentaire amène parfois, par exemple, à revoir la définition ; les recueils de données sur le terrain la contextualisation, l'expérimentation la problématisation ; et il n'est pas rare qu'un titre de mémoire soit modifié jusqu'au dernier moment, juste avant de lancer l'impression finale de l'exemplaire original. Ces « bouclages récursifs » sont non seulement naturels mais profitables – ils sont le signe d'une véritable recherche : on ne sait pas à l'avance, du moins exactement, ce qu'on va trouver, ce qu'on doit faire pour le trouver ni comment le trouver –, mais ils n'en sont pas moins une source constante d'angoisse pour l'étudiant-chercheur. Celui-ci a l'impression :

– en début de recherche, de piétiner, et effectivement, les boucles récursives fonctionnent à ce moment-là comme une sorte de « cercle vicieux » : il faudrait par exemple avoir déjà fait ses enquêtes de terrain pour problématiser correctement, mais à l'inverse il est impossible de rédiger un questionnaire d'enquête sans avoir en tête une problématique (c'est en partie ce qui explique l'utilisation généralisée chez les chercheurs de la « pré-enquête », et c'est aussi ce qui explique qu'un directeur puisse demander de reprendre un chapitre, qu'il avait pourtant validé auparavant, après qu'il ait lu le suivant !...) ;

– en cours de recherche, de n'avoir encore rien fait d'« achevé » dans les deux sens (confondus) du mot : parfait et définitif ;

– en fin de recherche, de découvrir seulement à ce moment-là, trop tard, ce qu'il aurait dû faire ; en fait, il n'est pas trop tard, parce que c'est une des fonctions de la soutenance orale, précisément, que de donner l'occasion de présenter au jury ces résultats de la recherche qui apparaissent « en négatif », mais qui sont tout aussi intéressants que les autres dans une perspective de formation personnelle à la recherche... et même parfois plus intéressants que les autres en termes d'apports à la recherche collective.

Ces boucles récursives doivent fonctionner, mais ne pas mettre en péril l'aboutissement du projet même : ne pas vouloir changer complètement de thème à la lecture d'un article ou d'un ouvrage, savoir arrêter à un certain moment ses lectures ou ses enquêtes pour commencer à rédiger, savoir prendre des décisions définitives, sur lesquelles on ne reviendra pas. L'un des rôles du directeur de mémoire est dans le rappel de la nécessité d'un compromis – parfois dou-

loureux – entre récursivité et linéarité, entre perfectionnisme et réalisme. La formation à la recherche est aussi un apprentissage de la modestie.

Ces boucles récursives doivent fonctionner au cours du processus de la recherche, mais elles n'ont pas à apparaître dans le corps du mémoire, lequel n'est pas un récit de recherche mais un travail abouti qui est censé avoir été entièrement rédigé en fin de recherche, et donc en fonction de toutes les connaissances, expériences et compétences accumulées. Il n'y a pas d'exception à cette règle : même l'introduction est censée être rédigée en fin de recherche et de rédaction du travail ; c'est l'introduction de la lecture de la recherche terminée, ce n'est pas l'introduction de la recherche dans le sens de présentation des débuts de cette recherche. Le chapitre 6 de ce cours de Méthodologie de la recherche reviendra sur cette question, puisqu'il traitera en particulier de la relation entre l'introduction générale et la conclusion générale.

QUESTION (DE RECHERCHE)

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

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

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

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

Exemple de texte (où cette articulation manque) : « Notre question de recherche sera ainsi de savoir si le travail en groupe tutoré sur une tâche permet d'acquérir les compétences individuelles requises pour la réalisation autonome d'un tel type de tâche. Par conséquent, bien que la visée de la perspective actionnelle soit sociale, nous allons évaluer l'apprentissage individuel des sujets dans le dispositif et sur un type de tâche (la synthèse) donnés. En parallèle, une autre question va nous préoccuper : celle de savoir si le dispositif proposé, avec ses composantes humaines, représente une solution adéquate pour l'apprentissage de l'accomplissement de ce type de tâche en langue étrangère. »

Comme pour les **hypothèses**, enfin, il convient de sélectionner et de hiérarchiser les questions, concrètement de décider quelles questions doivent être posées au départ, et lesquelles seulement dans le corps de la thèse. Ce que l'on appelle une « **PROBLÉMATIQUE** », c'est précisément l'ensemble cohérent des questions de recherche initiales (voir cette entrée).

RECHERCHE

J'emprunte les définitions et la typologie ci-dessous à la formation aux Sciences de l'Éducation de l'Université Paris 8-Vincennes² :

recherche : *investigation méthodique, portant en général sur un secteur particulier dont il s'agit de découvrir les facteurs qui l'influencent, de proposer des hypothèses explicatives et si possible de les vérifier.*

recherche fondamentale et appliquée : *la première correspond à la volonté de comprendre, de savoir pour savoir ; la seconde répond à des critères précis d'utilisation, il s'agit moins de progresser dans la connaissance que d'utiliser un savoir déjà acquis. C'est donc de la première que se nourrit la seconde*

recherche orientée : *elle unit recherche fondamentale et recherche appliquée ; terme récent : c'est une recherche issue des besoins sociaux, impliquant une orientation de la solution à trouver, mais commandée par un problème concret à résoudre.*

Il faut au moins ajouter en DLC un autre type de recherche, la « **recherche-action** ». Voir le site dédié <http://www.recherche-action.fr> (lien vérifié le 19 décembre 2011). On y trouve deux tableaux comparatifs entre cette recherche-action et la recherche « classique » ou « universitaire » :

	RECHERCHE-ACTION SITUATIONNELLE	RECHERCHE « CLASSIQUE »
Commande	Problématisation d'un contexte : commande publique et demande publique doivent un moment pouvoir se rejoindre.	Formulation des problèmes : pas de relation entre l'attente d'un commanditaire et l'émergence d'une demande publique.
Démarrage	Provoquer une situation : réunion des acteurs autour d'une situation commune dont ils définissent la problématique et les modalités collectives de travail ; la négociation est permanente et fait partie de l'évaluation.	Négocier un accès au « terrain » : rencontre individuelle ou collective des acteurs à partir d'enquêtes ou groupe de travail méthodologique ; négociation et évaluation sont deux étapes séparées dans l'espace et le temps.
Type de position - relations	Position impliquée, relations horizontales et égalitaires : le chercheur initie une organisation démocratique en tant que membre parmi les autres de la situation de travail, mais c'est le travail collectif des praticiens qui définit la situation.	Position neutre, relations verticales et hiérarchiques : le chercheur est extérieur, renvoyé à la représentation d'un pouvoir scientifique et institutionnel (il sait des choses que ne connaît pas le profane, il travaille avec les décideurs).
Type de production de connaissance	Connaissance par une série de transformations individuelles et sociales, production continue, en temps réel, transparente ; les intéressés participent à toutes les étapes : la connaissance produite en situation révèle des éléments impossibles à obtenir par des moyens classiques.	Connaissance par collecte de données, résultat différé sous la forme d'un produit fini (rapport), méthodologie et positionnement peu clairement explicités, enjeux sous-jacents non dits (partenariat géo-institutionnel, fonctionnement de structure, logique catégorielle de marché, etc.).
Outils de production	Qualitatif (entretien approfondi, monographie, autobiographie, enquête sociale) et interactif (autoformation, dynamique de groupe, atelier coopératif, expérimentation par la recherche-action).	Quantitatif (enquête par questionnaire, données statistiques) et qualitatif (entretien, monographie, observation, analyse documentaire).

² http://educ.univ-paris8.fr/LIC_MAIT/weblearn2002/AUTOFORMATION/VOCABULAIRE.HTM (dernière consultation 29 décembre 2005 ; lien brisé à la date du 19 décembre 2011).

Efficienc e du savoir produit et diffusion de la connaissance	La connaissance est directement agent de transformation, les acteurs intègrent le principe de recherche- action dans leur cadre professionnel sans médiation ou intermédiaire ; la connaissance est diffusée par des plates-formes numériques (<i>open source</i> , sans droit d'accès), des rencontres d'ateliers et d'interventions publiques, des cursus auto-formateurs.	Les acteurs accèdent difficilement au produit final. Il faut un corps intermédiaire (opérateur, technicien) pour décrypter cette connaissance et c'est eux qui l'utilisent en tant que savoir opérationnel ; la connaissance peut ou non être diffusée sous forme de livres, de colloques ou de séminaires.
Rapport au temps et analyse de la connaissance	S'inscrit dans une logique de processus, c'est un <i>work in progress</i> qui s'auto-évalue et s'auto-forme de manière collective ; travail sur les représentations sociales et le principe de construction de la réalité, <i>feed-back</i> (analyse du retour des intérêts sur les documents produits).	S'inscrit dans une période relativement courte ; la recherche ne dégage pas un processus collectif, elle est évaluée par des spécialistes ; interprétation souvent solitaire du chercheur, pas de feed-back.
Transformations réelles	Les acteurs maîtrisent le sens d'une transformation de la réalité : rapport au travail et utilisation de sa production.	Les transformations éventuelles sont différées et restent sous l'autorité des commanditaires sans que les acteurs en maîtrisent les tenants et les aboutissants.
Approche épistémologique d'une situation sociale	Systemique : complexité, la situation est plus que l'addition des éléments qui la composent, c'est un système d'interactions et d'événements. Microsociologique : la situation est un analyseur de l'ensemble de la société.	Analytique : la situation est une somme d'éléments étudiés séparément, relations linéaires de cause à effet. Positiviste : la situation est un fait social, objet d'étude qu'il faut étalonner dans un échantillonnage représentatif.
Objectivité et scientificité	Pas d'hypothèses ou de méthodologies préalables, aller-retour entre implication et distanciation, l'influence du chercheur fait partie de la recherche et les situations de crise sont un support d'analyse, objectivation par comparaison dans l'espace entre les situations de travail et dans le temps entre les étapes de transformation individuelle et sociale.	Objectivation par séparation chercheur/objet de recherche, application d'une grille d'analyse pré- établie, d'une méthodologie qualitative ou quantitative vérifiant les hypothèses initiales, « évite » toutes influences du chercheur et les situations de crise sont vécues comme une erreur d'implication.

Hugues Bazin (2004, in www.recherche-action.fr)

	RECHERCHE-ACTION	SCIENCES POSITIVES
Position de valeur	développent des systèmes sociaux et libèrent le potentiel humain	les méthodes sont neutres
Temporalité	observent l'actualité en l'interprétant à la lumière du passé et du futur anticipé	axées sur le temps présent
Relation avec les unités de recherche	les membres du public cible sont des sujets conscients qui collaborent avec le chercheur	l'observateur est non impliqué et les membres du public cible sont l'objet de l'étude
Traitement des unités étudiées	Les cas eux-mêmes peuvent représenter une base suffisante comme source d'information	les cas n'ont d'importance qu'en tant que représentants d'une population
Langage employé	langage plus connotatif et métaphorique	utilisent un langage dénotatif et descriptif
Réalité des unités	les êtres humains n'arrêtent pas d'introduire des artefacts dans l'observation	existent indépendamment des créatures humaines
Intentions épistémologiques	développe des avis multiples en vue de l'action afin d'obtenir les résultats souhaités	prédisent les événements à partir de jugements dans un ordre hiérarchique

Accroissement des connaissances	tient compte des « conjectures » et n'hésite pas à créer des situations en vue du changement de la connaissance	opèrent par une stratégie d'induction et de déduction
Critères de confirmation	repose essentiellement sur l'évaluation des effets de l'action	s'appuient sur une consistance logique, la conjecture et le contrôle
Base de généralisation	les résultats sont étroitement liés à la situation, au contexte	base large, à valeur universelle et hors du contexte

Susman et Evered (1978, "An Assessment of the Scientific Merits of Action Research", in *Administrative Science Quarterly*, vol. 23, no. 4)

THÈSE

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

1. Le premier sens, « logique »

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

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

2. Le second sens, « formel »

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

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

3. La signification « disciplinaire »

« Thèse » a enfin forcément une signification spécifique à l'intérieur de la discipline à laquelle le doctorant se rattache : le grade de Docteur est accordé au titre de telle ou telle « men-

tion », et parfois de telle ou telle « spécialité » à l'intérieur d'une mention. La conception de cette discipline génère des attentes particulières de la part du Directeur – lors de la préparation de la thèse – et lors de la soutenance de la part des membres du jury (dont fait partie le Directeur de thèse).

Sur cette base, la recherche en DLC doit répondre à des [principes](#) dont on retrouve un grand nombre dans le rapport de thèse ci-dessous :

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

----- **FIN DU DOCUMENT** -----