

Christian PUREN

www.christianpuren.com

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

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

Chapitre 5, « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche » : www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/

Version du 25 juillet 2013

Liens revérifiés au 10 novembre 2022

CHAPITRE 5

METTRE EN ŒUVRE SES MÉTHODES DE RECHERCHE

SOMMAIRE

Introduction générale.....	2
1. Première partie : conceptions de la recherche en DLC	3
Introduction de la première partie : modélisation des différents types de recherche	3
1.1 Entre l'objet et le sujet, le projet	4
1.2 La compréhension pour intervenir, l'intervention pour comprendre	7
1.3 La recherche-modélisation	9
1.4 La recherche-description	12
1.5 La recherche-production	13
1.6 Recherche-expérimentation et recherche-application.....	15
1.6.1 La méthode inductive.....	15
1.6.2 La méthode déductive	15
1.6.3 La méthode hypothético-déductive », ou « méthode expérimentale »	18
1.7 La recherche-expérienciation	21
1.8 La recherche-action	23
1.9 La méta-recherche.....	29
Conclusion de la première partie	30
2. Deuxième partie : méthodes de recherche en DLC	30
Introduction de la deuxième partie	30
2.1 La méthode documentaire	31
2.1.1 La recherche documentaire	31
2.1.2 L'analyse documentaire	35
2.2 L'analyse de matériel didactique	36
2.3 L'observation de classes	37
2.4. Le questionnaire et l'entretien	38
2.5. Méthode quantitative et méthode qualitative	39
2.5.1 La méthode quantitative.....	39
2.5.2 La méthode qualitative.....	40
2.5.2.1 Le modèle d'analyse qualitative de A.M. HUBERMAN & M.B. MILES (1991).....	40
2.5.2.2 Les biais de l'analyse qualitative.....	41
2.6. La méthode historique.....	42
2.7 La méthode comparative	43
Conclusion de la deuxième partie. La « méta-méthode » de la recherche en DLC : le croisement des méthodes.....	44
Conclusion générale. L'horizon de tout projet de recherche : la « recherche-développement »	46
Bibliographie.....	49

Introduction générale

Les quatre premiers chapitres de ce cours « Méthodologie de la recherche en DLC » portaient sur la manière de conduire son projet de recherche (le *processus* de la recherche). Ce chapitre 5 porte sur la manière de réaliser la recherche elle-même (les *procédés* de la recherche) : c'est dans ce sens que je parlerai ici des « méthodes de recherche en DLC », ma cible première étant, dans ce chapitre 5 comme dans tous les chapitres de ce cours, la « recherche universitaire **initiale** » (désormais « R-UI »), c'est-à-dire celle effectuée pour rédiger un mémoire ou une thèse. Je parlerai d'« étudiants-chercheurs » pour désigner les auteurs de ces recherches, le terme de « directeurs » désignant leurs directeurs de recherche. L'expression générale « recherche universitaire » inclura, outre les recherches de ces étudiants, celles menées par les enseignants-chercheurs et donnant lieu à des articles, ouvrages, séminaires, cours, conférences et autres interventions publiques. Sauf indication contraire, ces deux expressions (« recherche universitaire initiale/R-UI » et « recherche universitaire ») renverront à la recherche en didactique des langues-cultures (désormais « DLC ».)

Les méthodes de recherche sont bien sûr importantes en elles-mêmes, parce la qualité du travail va dépendre en grande partie de leur pertinence et de la maîtrise qu'en aura le chercheur. Mais la formation initiale universitaire à la recherche étant une formation à la recherche par la recherche, les méthodes de recherche sont aussi des méthodes de formation à la recherche. C'est pourquoi je conseille à mes lecteurs de (re)lire avant ce chapitre 5 mon article intitulé « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures » ([2001a](#)).

La conception de la discipline et de la recherche dans cette discipline y détermine la conception des méthodes de recherche. Les deux doivent être en cohérence, et c'est pourquoi la première doit être présentée avant la seconde dans l'introduction générale d'un mémoire ou d'une thèse, comme je vais le faire dans ce chapitre 5. J'ai présenté l'ensemble de ma conception personnelle de la DLC dans un manifeste intitulé « Pour une didactique comparée des langues-cultures » ([2003b](#)). Je conseille à mes lecteurs de (re)lire aussi ce texte avant d'étudier le présent chapitre, et de le garder en vue pour s'y reporter au besoin : ce sont les sept grandes « approches » disciplinaires que j'y présente, en effet (compréhensive, environnementaliste, qualitative, pragmatiste, complexe, constructiviste et comparative), qui expliquent et justifient à mes yeux les méthodes que je vais présenter ici.

Les liens de type « 2001a », « 2004b », comme ci-dessus, sont cliquables dans la version pdf consultée à l'écran du présent texte, et renvoient directement à ces articles sur mon site. Ils sont repris de manière complète dans la [bibliographie](#) finale (par exemple : www.christianpuren.com/2001a/).

Pour les lecteurs lisant ce texte imprimé, en version papier, voici les deux modèles de transformation permettant de reconstituer les liens Internet complets des références aux documents publiés sur mon site :

- « Document 004 » → www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/.
- « 2003b » → www.christianpuren.com/2003b/.

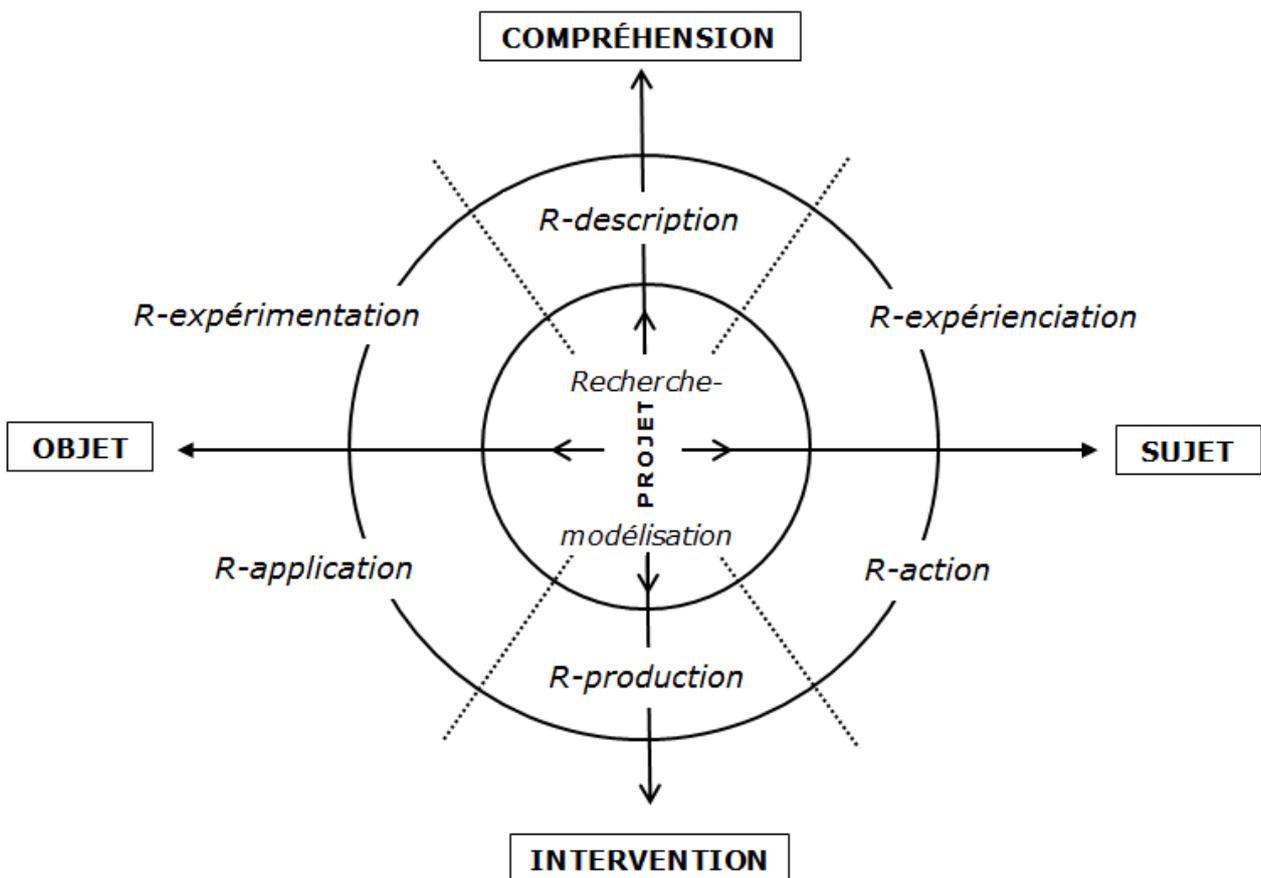
Les liens complets des dossiers du cours « La DLC comme domaine de recherche » et les chapitres du cours « Méthodologie de la recherche en DLC » sont indiqués en note de bas de page. Exemple : « le [Dossier n° 3](#) : « La perspective didactique 1/4. « Modèles, théories et paradigmes » est accompagné de la note suivante : www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/.

Je remercie par avance les lecteurs qui voudraient bien me faire part de leurs remarques et suggestions. Ils peuvent le faire en utilisant la fonction « [Me contacter](#) » de mon site (<http://www.christianpuren.com/me-contacter/>). Ces messages me parviennent directement, et ne sont pas publics.

1. Première partie : conceptions de la recherche en DLC

Introduction de la première partie : modélisation des différents types de recherche

Voici la modélisation que je propose pour les différents types de recherche en DLC. Elle est complexe, parce que ces types sont nombreux (au nombre de 7 dans mon modèle) et que les mémoires et thèses combinent toujours plusieurs types à la fois. Toute cette première partie du chapitre 5 sera consacrée au commentaire et à l'illustration de ce schéma.



R- = Recherche

Christian PUREN
Version juillet 2013

Les différents types de recherche ne sont pas exclusifs les uns des autres : au contraire, il y a toujours combinaison de différents types dans la R-UI. Exemples (sur lesquels je reviendrai dans les chapitres qui leur seront consacrés) :

– Toute R-UI en DLC doit être en partie une **recherche-modélisation** (cf. [chap. 1.3](#), *infra* p. 9), la *modélisation* étant pour la DLC – qui est une « science de l'imprécis »¹ confrontée à la complexité fondamentale de son objet, à savoir le processus conjoint d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture – l'équivalent de la *théorisation* dans les sciences qui se veulent « exactes ».

– L'importance de la contextualisation dans la recherche en DLC – l'enseignement-apprentissage dépendant très fortement de son environnement – fait qu'il est nécessaire de présenter de manière relativement détaillée à la fois le terrain et le dispositif de recherche sur ce terrain, ce qui relève de la **recherche-description** (cf. [chap. 1.4](#), *infra* p. 13).

– La DLC étant une discipline « praxéologique » (*i.e.* dont la finalité est l'action), le travail de mémoire ou de thèse doit intégrer la production d'outils d'intervention, et en ce sens il relève toujours en partie de la **recherche-production** (cf. [chap. 1.5](#), *infra* p. 14). Dans certains cas, ces outils sont concrets et finalisés : il s'agit d'un matériel didactique (documents didactisés, exercices, fiches pédagogiques,...) élaboré par le chercheur lui-même ; dans d'autres cas, ces outils se limitent à des ébauches conceptuelles (par ex. une liste de principes généraux) et/ou concrètes (par ex. la structure d'une unité didactique). Les directeurs demandent en général la mise en œuvre effective de ces outils sur le terrain lorsqu'elle est possible : la meilleure formation initiale à la recherche en DLC y est certainement celle où l'on s'efforce de partir soi-même du terrain pour y revenir.

– Toute R-UI, parce qu'elle est en même temps formation personnelle à la recherche, est aussi dans une certaine mesure **recherche-expérimentation** (cf. [chap. 1.7](#), *infra* p. 21) : la capacité dont a fait preuve l'étudiant-chercheur à réfléchir sur son expérience de chercheur pour en tirer le maximum de profit pour sa propre formation est l'un des principaux critères d'évaluation d'un mémoire ou d'une thèse, et c'est le premier critère d'évaluation de sa soutenance orale.

1.1 Entre l'objet et le sujet, le projet

Une recherche peut être plus ou moins « orientée objet » ou « orientée sujet ». J'ai utilisé ces deux concepts comme bornes d'un continuum dans mon article de [1998\(f\)](#) intitulé « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». Une progression grammaticale entièrement préprogrammée et un enseignement de la grammaire au moyen d'exercices structuraux, comme dans la méthodologie audio-orale, est fortement « orientée objet » dans la mesure où c'est l'objet langue qui commande le processus d'enseignement. À l'inverse, un enseignement de la grammaire qui part des productions de l'apprenant et de sa réflexion sur ses propres erreurs (en d'autres termes, de la conceptualisation de son interlangue) est à l'inverse fortement « orientée sujet (apprenant) ». Dans ce texte, j'utilise ce modèle pour décrire l'évolution générale de la DLC depuis une trentaine d'années.²

¹ Cf. l'ouvrage de Abraham A. MOLES, intitulé « Les sciences de l'imprécis » (1990).

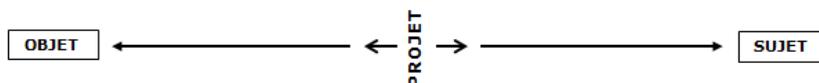
² Cf. aussi, dans mon cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », [Dossier n° 3](#), « La perspective didactique 1/4. Modèles, théories et paradigmes », le chapitre 5.1 « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches », pp. 22-24. <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/>.

Dans une R-UI en DLC, de même, l'étudiant-chercheur peut se centrer prioritairement :

- sur son objet de recherche, comme lorsqu'il se propose de tester les mises en œuvre d'une approche, démarche, technique, procédé ou méthode³ (c'est alors une « recherche-application »), ou de valider des hypothèses concernant des invariants ou des relations causales au sein du processus d'enseignement-apprentissage (c'est alors une « recherche-expérimentation ») ;
- ou sur soi-même en tant que sujet, lorsque son principal objectif est de prendre conscience de ses propres opinions, représentations, attitudes, comportements et conceptions en tant qu'enseignant et/ou chercheur : c'est alors une « recherche-expérimentation ».

Entre ces deux exemples extrêmes, toutes les R-UI en DLC doivent composer avec l'exigence d'objectivité et une part irréductible de subjectivité, cette part étant toujours importante dans le cas de la recherche dans notre discipline, le chercheur didacticien y faisant partie intégrante de son propre environnement de recherche, comme l'enseignant fait partie intégrante de son propre environnement d'enseignement.⁴

Par conséquent, il ne faut pas considérer le « projet » de recherche comme se situant juste au centre entre objet et sujet : suivant la manière dont il est conçu, il se déplace plus vers l'objet ou vers le sujet, et des déplacements de ce type peuvent s'effectuer au cours du projet lui-même (*i.e.* au cours de la recherche, et au long du texte du mémoire ou de la thèse). Dans les R-UI en DLC, où la recherche vise aussi la formation du chercheur lui-même, le sujet (le chercheur) fait toujours partie du projet : celui-ci occupe par conséquent un certain empan (espace intervallaire) incluant objet et sujet, dans des proportions qui peuvent elles aussi varier : c'est ce que j'ai voulu indiquer par la manière dont je l'ai représenté au centre de mon modèle, entre les deux petites flèches horizontales de sens contraire :



Le tableau ci-dessous présente les grandes caractéristiques opposées de l'orientation objet et de l'orientation sujet dans un projet de R-UI :⁵

Orientation objet	Orientation sujet
1. L'effort d'objectivité	La gestion de la subjectivité
2. L'expérimentation construite et contrôlée	L'expérience empirique
3. L'approche quantitative	L'approche qualitative
4. L'effort de mesure	L'effort de catégorisation
5. La recherche d'invariants	La recherche de régularités
6. La recherche de relations causales	La recherche de corrélations empiriques
7. Les rapports de recherche	Les descriptions et les récits

Comme je l'ai dit ci-dessus, le sujet ne peut jamais être évacué des R-UI en DLC, dans la mesure où ces travaux ont pour objectif premier la formation du sujet chercheur lui-même. Il existe, à ma connaissance, trois modes de gestion possibles de cette subjectivité :

- Le premier, le plus élémentaire mais le plus indispensable, est d'être conscient en tant que chercheur de sa propre subjectivité, et de ne pas l'occulter mais au contraire de l'assumer dans

³ Pour la définition de ces différents concepts, cf. le [Document 004](#) : « Le champ sémantique de méthode ».

⁴ Cf. dans le [Document 046](#) intitulé « Les composantes de la complexité », le dernier élément cité, « l'inclusion de l'observateur », avec l'exemple de l'enseignant dans sa classe, qui « ne peut jamais observer de l'extérieur, de manière totalement objective, le comportement de ses élèves, puisque celui-ci est influencé par sa présence ».

⁵ Je me suis inspiré pour élaborer ce tableau – en le modifiant fortement pour l'adapter à la DLC – de celui proposé par Maryline COQUIDÉ 2003 (p. 7).

son travail tout en montrant qu'on a été capable de la repérer, d'en maîtriser le mieux possible les effets et d'en tirer le maximum de profit en termes de formation personnelle à la recherche.⁶

– Le second, c'est de confronter sa propre subjectivité à d'autres subjectivités de manière à parvenir avec d'autres personnes à un maximum possible d'accords, et à expliciter les désaccords en montrant qu'on les a « compris » (*i.e.* qu'on a su les décrire, les analyser et les interpréter). La « recherche-action » en DLC (cf. [chap. 1.8](#), *infra* p. 24), parce qu'elle implique la collaboration de plusieurs chercheurs et enseignants, permet un recours intensif à ce mode de gestion, mais les étudiants-chercheurs individuels (cas le plus fréquent pour R-UI) ont aussi la possibilité de la mettre en œuvre. Je ne l'ai pas toujours fait au cours de ma carrière de directeur de recherche, mais si je pouvais la reprendre, j'exigerais maintenant de mes étudiants, par exemple, que les analyses et interprétations qu'ils font de leurs observations ou de matériels didactiques soient systématiquement confrontées avec celles des enseignants voire également des apprenants observés ou utilisateurs ; ou encore, autre exemple, que leurs interventions ou propositions d'intervention soient systématiquement soumises pour évaluation à ces enseignants, voire à leurs apprenants, et qu'elles donnent lieu à des confrontations, qui seront ensuite présentées, analysées et interprétées dans le travail de recherche lui-même.

Ce mode de gestion de la subjectivité par la confrontation de subjectivités différentes est exigé par la nature de la DLC telle que je la conçois, où la méthode privilégiée est la méthode qualitative, dans laquelle, comme l'affirment les sociologues A.M. HUBERMAN & M.B. MILES (1991), « il n'existe pas de canons, règles de décision, algorithmes ou même d'heuristique reconnue [...] permettant d'indiquer si les conclusions sont valables et les procédures solides » (p. 374), et où la vérification des conclusions se fait « par un travail approfondi de reproduction d'un résultat dans un autre ensemble de données, ou par des discussions entre collègues visant à développer un consensus intersubjectif » (*id.*, p. 37).

– Le troisième mode de gestion de la subjectivité consiste pour le chercheur à mettre en avant son projet, puisque c'est son projet qui légitime sa présence et sa stratégie en tant que sujet face à son objet de recherche. J'ai relevé dans mon article de [1997\(b\)](#) que pour les pragmatistes américains, selon l'un des représentants les plus connus de ce courant philosophique, Richard RORTY, le critère du « vrai » n'est pas la correspondance avec la réalité, mais plus modestement la pertinence et l'efficacité pour la réalisation des projets humains dans l'environnement où ils se situent (1993, p. 19, p. 22), et pour cela ils « renonc[ent] à la connaissance de la vérité en elle-même au profit de la recherche d'un accord commun » (1995, p. 119). L'épistémologue français Jean-Louis LE MOIGNE, de son côté, considère que la confrontation directe du sujet avec l'objet n'a pas de solution satisfaisante, et qu'elle doit passer par la médiation du projet. D'où son conseil, qu'il adresse d'ailleurs à des chercheurs et étudiants-chercheurs en didactique des langues-cultures au cours d'un colloque les réunissant en 2005 :

[...] ne nous enfermons pas dans l'alternative stérilisante du choix binaire entre l'objectivité et la subjectivité ! Ce n'est pas l'un ou l'autre, c'est un troisième terme qui est au-dessus et que, pour faire image, je vais appeler la « projectivité ». Dis-moi quels sont les projets par rapport auxquels tu ordonnes, tu organises, tu donnes sens, tu articules les propositions que tu me fais. Si j'entends ce projet, les connaissances que tu me transmets m'iront ; si je n'entends pas ce projet, j'aurai une attitude a priori dubitative sur les connaissances que tu me proposes, mais je m'efforcerai de les interpréter par rapport à mes projets, élaborant alors des connaissances que tu pourras peut-être trouver à ton tour intelligibles. (2005, p. 427)

Cette idée a une conséquence importante, et c'est que dès l'introduction générale d'un mémoire ou d'une thèse, les objectifs du projet de recherche doivent être présentés avant même les méthodes mises en œuvre, avec les motivations qui ont incité le chercheur à s'y impliquer ; l'enjeu, décisif, étant qu'à la lecture de ce passage les lecteurs (les membres du jury) non seulement comprennent ces objectifs, mais soient convaincus de leur intérêt (1) pour la

⁶ C'est la raison principale qui justifie selon moi que l'auteur d'un mémoire ou d'une thèse utilise pour y parler de lui la première personne du singulier (le « je »).

formation de l'étudiant-chercheur à la recherche, (2) pour l'enseignement-apprentissage des langues pour le contexte que celui-ci a choisi, et (3) plus généralement pour la réflexion et l'action dans la discipline « DLC ». Ce qu'a dit aussi J.-L. LE MOIGNE au cours de cette même conférence à propos de l'enseignement s'applique également à la recherche :

[...] tout ce qui concerne l'aide à l'action et l'aide à l'enseignement s'exprime trop souvent en termes de méthodes et jamais en termes de fins, rarement en termes de projet. Nous sommes tous en train de nous demander « comment est-ce qu'il faut que je fasse ? », et nous sommes rarement en situation de nous demander « pourquoi est-ce que je fais ? ». Et pourtant, si je n'ai pas de réponse au « comment », j'arriverai bien à la trouver tout seul. En revanche la réponse au « pourquoi je fais ? » n'est pas souvent donnée d'avance, et nous n'aimons guère qu'elle nous soit imposée. Dès lors ne mérite-t-elle pas qu'on la considère soigneusement ? (2005, p. 422)

J'ai utilisé ci-dessus le terme d'« implication » pour caractériser la relation personnelle entre le sujet et son objet de recherche lorsqu'il s'agit de R-UI en DLC. La recherche dite « scientifique » exige certes une motivation personnelle, mais le chercheur doit en quelque sorte la maintenir le plus possible à distance de sa subjectivité : je propose de qualifier ce type de motivation d'« investissement ». La recherche-action, par contre, relève comme nous le verrons (cf. [chap. 1.8](#), *infra* p. 24) d'un type de recherche militant, très « engagé ». J'aboutis de la sorte au modèle suivant :

OBJET ←			→ SUJET
Recherche scientifique	R-UI en DLC	Recherche-action	
<i>investissement</i>	<i>implication</i>	<i>engagement</i>	

L'« implication » de l'étudiant-chercheur en DLC correspond à un positionnement d'équilibre qu'il n'est pas toujours aisé de maintenir ; ni forcément souhaitable, d'ailleurs : je ne vois pas pourquoi le chercheur ne s'« engagerait » pas personnellement lorsque ses observations, analyses, interprétations et propositions touchent à ce qu'il considère comme des valeurs ou des enjeux sociaux importants, par exemple lorsque ses recherches l'amènent à aborder, à l'intérieur de la perspective didactologique, des questions déontologiques ou idéologiques.⁷ Mais l'étudiant-chercheur rédigeant son mémoire ou sa thèse aura tout intérêt à « compenser » en quelque sorte ces moments par d'autres où il montrera à l'inverse ses capacités de distanciation par rapport à lui-même et à son environnement et vécu personnels : la recherche-expérimentation doit s'accompagner, paradoxalement, d'un effort d'objectivation.

1.2 La compréhension pour intervenir, l'intervention pour comprendre

La compréhension et l'intervention sont les deux autres grands types d'orientation des projets de recherche, et, comme les deux orientations objet et sujet dans le projet, ils se trouvent être eux-aussi fortement interreliés en didactique des langues-cultures : on y cherche en effet à comprendre pour mieux agir, mais tout autant à agir pour mieux comprendre : Jean-Louis LE MOIGNE, dans cette même conférence citée *supra* (2005), résume ainsi un argument de Giambattista Vico, pour qui il ne faut pas s'enfermer dans la méthode, car – et les mots sont de ce philosophe italien du XVIII^e siècle – « la méthode nuit à l'*ingenium*, et l'*ingenium*, cette étrangère faculté de l'esprit humain qui est de relier, a été donné aux humains **pour comprendre, c'est-à-dire pour faire** » (cité p. 431, je souligne). Par cette critique, Vico vise le *Discours de la méthode*, et la place « fondamentale » (dans le sens fort du terme) que Descartes y attribue à « la méthode », qui est en l'occurrence sa méthode, la méthode analytique. Il ne s'agit pas ici pour moi de nier l'exigence de rigueur dans les méthodes de

⁷ Cf. dans le cours « La DLC comme domaine de recherche », le [Dossier n° 8](#) intitulé précisément « La perspective didactologique (2/2) : l'idéologie et la déontologie » (www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-8-la-perspective-didactologique-2-2/).

recherche, mais d'insister sur le fait que celles-ci ne sont que des moyens au service des fins, et que l'un des premiers critères d'évaluation d'un mémoire de recherche ou d'une thèse, avant les capacités d'analyse de l'étudiant-chercheur, est son niveau d'implication personnelle dans un projet d'intervention qu'il a conçu pour être utile aux enseignants et aux apprenants.⁸

– **La compréhension** est obtenue par les activités de *description, analyse* et *interprétation* qui sont constitutives de la définition de la DLC.⁹ Dans cette discipline, l'interprétation n'est possible qu'en tenant compte de l'intentionnalité des acteurs (les apprenants et les enseignants)¹⁰ : elle relève de ce que l'on appelle « l'approche compréhensive », qui consiste

*[à] se centre[r] sur les acteurs dans leur environnement en valorisant leur conscience, leur expérience et leur intentionnalité, c'est-à-dire leur degré de « compréhension » réelle (d'où l'appellation de cette approche) des jeux auxquels ils ont soumis, des enjeux auxquels ils sont confrontés, des actes qu'ils réalisent et des projets qu'ils construisent. Cette approche compréhensive correspond à l'émergence d'un paradigme compréhensif [...] qui repose sur une réhabilitation de la part explicite et réfléchie de l'action, ainsi que de la compétence des acteurs à analyser eux-mêmes leur environnement et les actions qu'ils y réalisent.*¹¹

– **L'intervention** est l'action sur le processus d'enseignement-apprentissage qui a pour objectif d'améliorer ce processus en proposant aux enseignants et apprenants des manières et moyens d'enseigner-apprendre ensemble plus efficacement. Elle n'a pas pour autant à se limiter uniquement à ce qui paraît possible sur le terrain au moment de la recherche : cf. au [chap. 1.8](#), *infra* p. 28, ce que je dis de l'attitude proactive que l'étudiant-chercheur peut devoir être amené à adopter.

Une R-UI peut se définir en termes de positionnement sur un continuum entre ces deux bornes de la compréhension et de l'intervention, qui sont à la fois opposées et complémentaires en DLC : on ne peut y concevoir d'intervenir sur un terrain donné, en effet, sans avoir compris comment le processus d'enseignement-apprentissage y fonctionne actuellement, et pourquoi : en d'autres termes, le nécessaire « constat »¹² initial de toute R-UI doit être fait de manière « compréhensive ». Inversement, l'intervention, parce qu'elle déplace les regards, les positionnements et les enjeux, permet de compléter et d'approfondir la compréhension. Dans des textes courts de recherche (dans les articles), on comprend que le chercheur puisse se concentrer sur l'un ou l'autre des objectifs : la compréhension ou l'intervention. Mais dans les textes longs que sont les travaux de R-UI, dans lesquels il s'agit pour l'auteur de montrer qu'il

⁸ Je rappelle que je parle ici de recherche universitaire *initiale*, qui vise une formation à la recherche par la recherche, et dont le premier critère est de ce fait « orienté processus » (la qualité du processus de formation réalisé) avant d'être « orienté produit » (la qualité de la recherche réalisée) : une R-UI, même si elle débouche administrativement sur une certification (l'obtention d'un master ou d'un doctorat) est d'abord une évaluation *formative* ; du moins dans la tradition universitaire française, et c'est ce qui justifie que le directeur de recherche, en France, fasse partie de droit du jury : il est le seul à même, en effet, de témoigner du processus de formation réalisé par son étudiant tout au long de son temps de recherche. Tout ceci ne vaut pas, bien entendu, pour l'évaluation d'un article proposé dans une revue ou un ouvrage collectif.

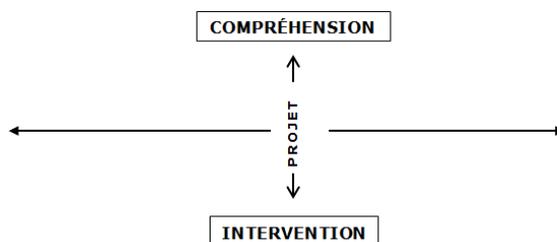
⁹ Cf. la définition que je donne de cette discipline au début de mon cours « La DLC comme domaine de recherche, [Dossier n° 1](#), « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures », « Présentation », pp. 2-4 (www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/).

¹⁰ Cf. par exemple, concernant la nécessité de faire intervenir l'intentionnalité de l'enseignant dans l'interprétation des observations de classe, mon article de [1994\(d\)](#). Je ne cite ici que les acteurs directs du processus d'apprentissage – l'enseignant et les apprenants –, mais il existe des acteurs indirects, qui peuvent toutefois avoir une grande influence sur ce processus, tels que les auteurs de manuels, formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs et autres responsables des orientations officielles de l'enseignement scolaire.

¹¹ Citation extraite de l'article [2003b](#) dont j'ai conseillé la lecture au début de l'introduction du présent document.

¹² Sur ce concept, cf. le [document 047](#) « Glossaire des mots-clés de la recherche en DLC », pp. 3-4.

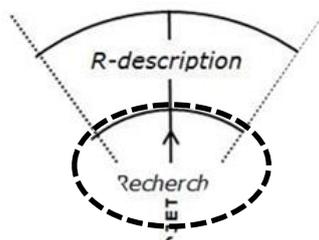
s'est donné une compétence globale de chercheur en DLC, je considère nécessaire que les deux objectifs soient poursuivis. Certains travaux pourront cependant donner plus d'importance à la compréhension, et d'autres à l'intervention : c'est ce que j'ai voulu représenter dans mon modèle par les deux petites flèches verticales de part et d'autre du projet :



1.3 La recherche-modélisation

La modélisation est pour la DLC l'équivalent épistémologique de la théorisation dans les sciences qui se veulent « exactes ». Non seulement toute recherche en DLC, mais tous les types de recherche dont elle se compose, doivent donc comprendre une part de modélisation, que les modèles utilisés soient empruntés tels quels, modifiés ou créés.

C'est pourquoi, dans mon schéma général des différents types de recherche, *supra* p. 3, la recherche-modélisation est représentée par un cercle central où chacun se retrouve concerné : tous ont une « portion de camembert » à l'intérieur de cette recherche-modélisation. Par exemple, dans la partie ci-dessous du schéma général, qui concerne la recherche description, il s'agit de la pointe inférieure (signalée ici par l'ellipse en gros pointillés) :



Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, ce qui intéresse tout autant le chercheur que l'enseignant en DLC, ce n'est pas la description pour elle-même, mais la description pour l'intervention ; et l'intervention porte sur un processus d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture qui est complexe en particulier parce que « situé » (*i.e.* étroitement lié à son environnement).

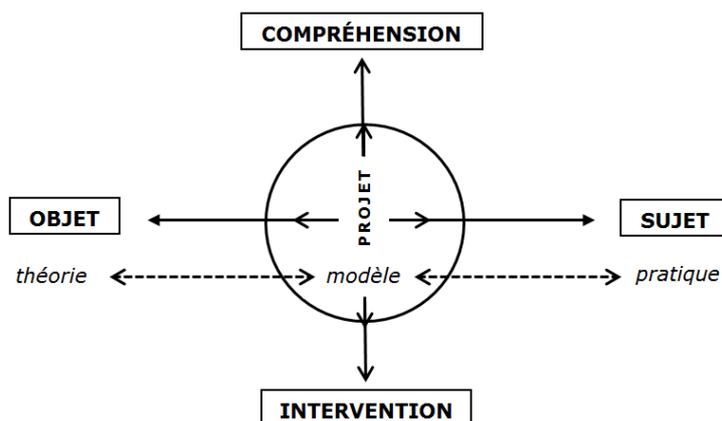
C'est pourquoi l'analyse en DLC est fondamentalement de type « systémique », c'est-à-dire, comme l'écrit Bernard WALLISER dans son ouvrage de 1977 *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes*, qu'on y met en avant « les relations entre moyens disponibles, objectifs poursuivis et contraintes internes ou externes au système » (p. 10), et que l'outil principal utilisé est la *modélisation*.

Je renvoie sur cette question de la modélisation comme outil d'analyse des systèmes complexes aux documents suivants :

- 1) Pour la présentation des outils et fonctions de la modélisation, au [Document 014](#) « Modélisation et modèles. Bernard WALLISER 1977 », ainsi que les chapitres V, VI et VII du même ouvrage de B. WALLISER sur la syntaxe, la sémantique et la pragmatique des modèles.

2) Sur l'opposition entre théorie/théorisation et modèle/modélisation, au [Document 015](#), « Théories externes versus modélisations internes ». Selon Edgar MORIN et Richard RORTY ». Alors qu'une *théorie* vise à décrire la réalité en elle-même, avec comme critère d'évaluation l'exactitude, un *modèle* vise à agir sur la réalité, avec comme critères la pertinence, l'adéquation et l'effectivité.

Le schéma suivant illustre le positionnement épistémologique du *modèle* en tant qu'outil privilégié au service du *projet*, entre la théorie et la pratique, entre l'orientation objet et l'orientation sujet, entre la compréhension et l'intervention.



3) Pour des exemples de modèles en DLC,

– dans mon cours « La didactique des langues comme domaine de recherche », au [Dossier n° 3](#) : « La perspective didactique 1/4. « Modèles, théories et paradigmes »¹³, plus précisément à l'ensemble du chapitre 2, « Les "modèles" du champ (de la perspective) didactique », pp. 9-15, où j'aborde les questions suivantes (on y retrouvera les références aux auteurs cités ici) :

- 2.1 Le concept de « modèle », entre théorie et pratique
- 2.2 Exemples de modèles du champ (de la perspective) didactique
- 2.3 Caractéristiques et fonctions des modèles didactiques
- 2.4 Principaux domaines didactiques exigeant de disposer de modèles globaux

– dans mon article de [2013\(a\)](#) intitulé « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts », au chapitre 1.4, « Concepts et configurations conceptuelles : la "modélisation" », pp. 9-13.

4) Pour une typologie des schémas de représentation graphique des modèles, dans l'ouvrage collectif *La formation en questions* ([1999h](#)), chapitre 2. « Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions) », au sous-chapitre 2.2 « Les différentes configurations conceptuelles », pp. 25-29.

Postérieurement à la publication de cet ouvrage, j'ai abandonné les concepts de « théorie » et de « théorisation » – que j'ai utilisés dans un premier temps pour la DLC à la suite de Robert GALISSON, qui parlait de la « théorisation interne » nécessaire dans une DLC autonome – pour ceux de « modèle » et « modélisation », qui m'ont paru plus adéquats par rapport à ma conception personnelle de la DLC et de la recherche en DLC. Je signale cette évolution terminologique dans un article de [2004\(d\)](#), p. 2.

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

5) Pour un exemple concret d'élaboration d'un modèle, dans l'ouvrage (en collaboration) de [1999\(h\)](#), au chapitre 2.3 « Petite séance de travaux pratiques de théorisation », pp. 30-33. Il s'agit d'une modélisation des différents facteurs intervenant dans la constitution de la méthodologie personnelle d'un enseignant.

Le chercheur en didactique des langues-cultures peut être amené à recourir à des théories extra-didactiques, lorsqu'il se trouve confronté au cours de son travail à des problématiques qui ne relèvent pas de son champ disciplinaire, où pour lesquelles il lui apparaît que la didactique n'offre pas d'outils suffisants (principe d'« émergence ») ; dans le cas contraire, il se contente des outils de sa discipline (« principe de subsidiarité »). Ce sont les idées que j'ai présentées et défendues dans une conférence de [2009\(f\)](#), où j'ai proposé le modèle suivant :

Domaine de la DLC : sous-domaines			
éducatif	cognitif	culturel	langagier
philosophie	neurologie	histoire, géographie, économie, etc.	sociolinguistique
psychologie	sciences cognitives	sociologie	linguistique
pédagogie	psycholinguistique	anthropologie culturelle	grammaire
didacticien			
enseignant-apprenant			

La flèche montante, qui représente dans ce schéma l'application des deux principes cités ci-dessus d'« émergence » et de « subsidiarité », correspond aussi à ce que je considère être la démarche la plus pertinente pour la formation d'un étudiant-chercheur en DLC : celui-ci part du processus concret de l'enseignement-apprentissage, qu'il s'efforce de modéliser (avec ses propres modèles ou avec des modèles didactiques existants), et il ne fait appel aux théories extra-didactiques que dans un second temps, et seulement pour les problématiques rencontrées que sa discipline ne lui permet pas de gérer, ou de gérer de manière suffisante pour sa recherche. Autant dire que je suis pour ma part critique vis-à-vis de ces mémoires ou thèses où l'auteur consacre toute une première partie à la présentation de théories cognitives, pédagogiques, sociologiques, linguistiques ou encore sociolinguistiques. Généralement en effet, ces éléments théoriques se retrouvent très peu mobilisés effectivement – et pour cause !... – dans la seconde partie « pratique » du mémoire ou de la thèse, et ceux qui le sont auraient très bien pu n'être présentés qu'au moment de leur utilisation aux fins de compréhension et d'intervention didactiques.¹⁴

Dans la logique de la « falsifiabilité » poppérienne¹⁵, d'ailleurs, on peut considérer que même dans les sciences qui se veulent exactes, il n'y a pas véritablement de « théories », mais seulement des modèles, c'est-à-dire des outils de compréhension et/ou d'intervention que l'on va abandonner dès que d'autres plus puissants et plus efficaces apparaîtront. Dans le tableau suivant, extrait de son ouvrage de 1990, Jean-Louis LE MOIGNE oppose ainsi deux types de modélisation dont le premier, la « modélisation analytique », correspond à ce qu'il est d'usage d'appeler « théorisation » dans les sciences exactes :

¹⁴ Certains directeurs de recherche considèrent sans doute que ces premières parties (1) témoignent de l'effort de « formation théorique » générale de leurs étudiants, et (2) correspondent à ce que l'on leur demande légitimement, qui est de faire préalablement le point de la « littérature » sur leur thématique de recherche, avant d'essayer d'apporter leur pierre à l'édifice, voire d'aller plus loin. Sur le point (1), je pense qu'il vaut mieux demander aux étudiants en cours de recherche des fiches de lecture sur les articles/ouvrages que l'on considère comme étant de lecture indispensable pour leur formation générale, et sur le point (2), cf. *infra* le [chapitre 2.1](#) consacré à la « méthode documentaire » : le premier critère d'évaluation pour cette méthode, dans le cadre d'une R-UI, est la capacité non pas de lecture compréhensive, mais de *sélection*, dans ses lectures, des éléments que l'on va effectivement pouvoir mobiliser au service de sa recherche personnelle.

¹⁵ Cf. [chap. 1.6.3](#), *infra* p. 18.

Modélisation analytique	Modélisation systémique
Objet	Projet ou processus
Élément	Unité active
Ensemble	Système
Analyse	Conception
Disjonction	Conjonction
Structure	Organisation
Optimisation	Adéquation
Contrôle	Intelligence
Efficacité	Effectivité
Application	Projection
Évidence	Pertinence
Explication causale	Compréhension téléologique

Lorsque la recherche en DLC est orientée objet, comme c'est le cas dans la recherche-expérimentation et la recherche-application (cf. mon schéma général des types de recherche, *supra* p. 3), elle privilégie la modélisation analytique. À l'inverse, la recherche-expérimentation et la recherche-action, qui sont orientées sujet, privilégient la modélisation systémique. Je laisse à mes lecteurs le soin de repérer les nombreuses correspondances entre ce tableau de J.-L. LE MOIGNE, celui inspiré de Maryline COQUIDÉ (« Orientation objet – Orientation sujet », [chap. 1.1](#), *supra* p. 5) et celui signalé lui aussi *supra* ([chap. 1.3](#), point 2, p. 10), « Théories externes versus modélisations internes. Selon Edgar MORIN et Richard RORTY », [Document 015](#).

Le recours à des théories ou modèles extra-didactiques comme outils d'analyse doit se faire avec la plus extrême prudence, puisque le didacticien sort alors de son domaine de compétence : il vaut mieux emprunter des analyses déjà faites par des spécialistes, si on en a vraiment besoin, plutôt de se risquer à des analyses personnelles au moyen d'outils que l'on n'est pas sûr de maîtriser. L'analyse de pratiques observées chez un enseignant, par exemple, peut dans certains cas limites relever de l'analyse psychanalytique¹⁶, mais il ne me semblerait pas raisonnable de la part d'un chercheur en didactique de s'y risquer...

Il m'est arrivé d'emprunter des modèles extra-didactiques, comme ceux que je cite dans mon article [2013a](#) dans un chapitre intitulé précisément « Introduire un modèle conceptuel extra-didactique » (chap. 2.10, p. 23) : il s'agit du modèle « objet-sujet », emprunté à la philosophie, et du modèle « processus-produit », emprunté au management d'entreprise. Mais ce sont des modèles très abstraits et limités (à un couple de concepts, dans les deux cas), et ils peuvent de ce fait, me semble-t-il, être directement transposés pour être utilisés comme des outils non pas externes, mais internes à la discipline : en d'autres termes, les analyses que je fais au moyen de ces modèles ne sont pas des analyses de philosophe ou de spécialiste en management d'entreprise (que je ne suis pas...), mais des analyses de didacticien. C'est pour la même raison que l'emprunt de concepts isolés à d'autres disciplines me semble légitime (cf., dans ce même article [2013a](#), le chap. 2.6. « Introduire un concept extra-didactique », pp. 20-21).

1.4 La recherche-description

Dans l'expression de « recherche-description », je donne à « description » le sens de « description-pour-la-compréhension », de « description compréhensive » (cf. le positionnement de cette recherche dans mon schéma général des types de recherche, *supra* p. 3), et ce terme regroupe donc ici dans mon esprit les trois activités nécessaires à la compréhension, à savoir la *description* proprement dite, l'*analyse* et l'*interprétation*.¹⁷

¹⁶ Cf. le [Document 039](#), « Didactique des langues et analyse des pratiques. Bornages épistémologiques et disciplinaires ».

¹⁷ Pour une illustration concrète de ces trois activités fondamentales de traitement des données dans la recherche en DLC, je renvoie à ma définition de la discipline telle que l'ai présentée au chapitre 1,

La part de recherche-description va être particulièrement importante dans la partie du travail de mémoire ou de thèse faisant le point sur l'état de la recherche¹⁸, ainsi que dans les recherches s'appuyant principalement sur des observations de classe et/ou des analyses de matériel didactique (j'aborde ces deux méthodes dans la seconde partie de ce dossier, respectivement au [chapitre 2.2](#) et au [chapitre 2.3](#)).

Le terme « description » a aussi le sens de « narration » lorsque qu'il concerne non plus un élément statique (par ex. un environnement, une situation, un dispositif), mais un élément dynamique, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit d'un processus d'enseignement-apprentissage (par ex. l'organisation des supports et activités successifs au sein d'une unité didactique, la réalisation d'une séquence de classe), ou lorsque la recherche doit être décrite elle-même dans sa procédure (la succession des activités réalisées par le chercheur) et dans son évolution (par ex. la modification des objectifs, des méthodes et/ou des activités de recherche en raison des difficultés ou opportunités surgies en cours de travail).

On trouve tout naturellement « les descriptions et les récits » dans le paradigme de l'orientation sujet proposé *supra* dans le tableau du [chapitre 1.1](#), p. 5, *versus* « les rapports de recherche » dans le paradigme de l'orientation objet. Mais dans un mémoire ou une thèse en DLC, de même que la présentation des théories extra-didactiques doit se limiter à ce qui se révèle indispensable pour la recherche et que la DLC ne fournit pas elle-même (en application du principe de « subsidiarité », cf. *supra* p. 11), de même les descriptions et narrations doivent se limiter à ce qui est indispensable aux lecteurs pour *comprendre* la recherche, c'est-à-dire à celles que le chercheur, à un moment ou à un autre, analyse et interprète par rapport à sa recherche : ce que les membres d'un jury vont pouvoir légitimement critiquer, ce sont les passages qui ne remplissent pas ces conditions, parce qu'ils sont, comme on dit, « purement », « simplement » descriptifs ou narratifs. Les risques de « dérive descriptiviste » et de « dérive narrativiste » sont particulièrement élevés lors de la présentation du constat initial, du terrain de recherche et du dispositif de recherche, et plus généralement dans les types de recherche-expérimentation et de recherche-action, où les dimensions contextuelle et chronologique sont suffisamment importantes pour que l'on doive présenter de manière suffisamment détaillée le terrain de la recherche et le déroulé temporel de la recherche.

Ainsi, dans une recherche portant sur la mise en œuvre personnelle, par le chercheur, de la perspective actionnelle dans ses propres classes de FLE de l'enseignement scolaire (une recherche de type expérimentation-application privilégiant la perspective méthodologique, donc), il sera inutile d'inclure une analyse détaillée des insuffisances de la méthodologie dominante et des manuels utilisés, ou encore une synthèse complète sur l'histoire de l'enseignement de cette langue dans son pays ou sur son statut actuel, d'une part parce que le chercheur n'aura pas besoin de mobiliser toutes ces données pour sa recherche, et d'autre part parce que ses lecteurs, de même, n'en auront pas besoin pour comprendre son projet de recherche et en évaluer les propositions et les résultats. Il pourra se contenter d'expliquer clairement en quoi et dans quelle mesure la perspective actionnelle répond, au moins en partie, aux besoins de la société de son pays, aux objectifs institutionnels et/ou aux demandes et attentes des apprenants.

1.5 La recherche-production

La recherche-production en DLC est celle qui vise l'élaboration de produits servant à l'enseignement-apprentissage, et c'est pourquoi, dans mon schéma général des types de recherche (*supra* p. 3), elle est orientée « intervention ». Ces produits peuvent relever de l'une

« Présentation », du Dossier n° 1 du cours « La DLC comme domaine de recherche » (point 1.2 c, pp. 2-3), où je prends l'exemple d'un formateur réalisant une observation formative dans la classe d'un enseignant débutant (www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/).

¹⁸ Au [chapitre 1.9](#), *infra* p. 30, je traiterai à nouveau de ce « point sur la recherche » dans ses différences avec ce que l'on appelle une « méta-recherche ».

ou l'autre des trois perspectives fondamentales de la discipline : méthodologique, didactique et didactologique.¹⁹

– Relèvent par définition de la perspective méthodologique toutes les propositions concernant des modes d'enseignement-apprentissage. Dans toute recherche, ces propositions vont forcément limiter leur domaine en fonction de la problématique de recherche ; elles porteront par exemple sur un type de public, d'objectif, de dispositif, de support, de technologie, d'activité, de démarche ou approche, de pédagogie : jeunes enfants, FOS, compétence de communication, travail de groupe, jeux, chansons, documents authentiques, littérature, tableau interactif, compréhension écrite ou orale, lexicque, simulations globales, ateliers d'écriture, scénarios actionnels, pédagogie de projet,...

Dans la mesure où la dimension « modélisation » doit être prise en compte dans toute recherche, ces produits prennent généralement la forme de « fiches pédagogiques », qui proposent des modèles d'enseignement : c'est pourquoi, dans mon schéma général des types de recherche (*supra* p. 3), la recherche-production est orientée « intervention ». Mais ces produits peuvent être aussi des modèles de compréhension : les deux suivants, que l'on trouvera dans la Bibliothèque de travail de mon site, relèvent de la perspective méthodologique :

- [011](#) « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1^e génération »
- [041](#) « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires (tableau) »

– Relèvent de la perspective didactique les grilles d'analyse de matériels didactiques et d'observation de classes²⁰, ou encore, pour continuer avec les exemples des modèles publiés en Bibliothèque de travail, tous les suivants²¹ :

- [010](#) « Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical »
- [016](#) « Évolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures »
- [017](#) « Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERA1" »
- [018](#) « Modèle des différents types de grammaire en DLC »
- [019](#) « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches »
- [024](#) « Les trois opérations cognitives fondamentales de la conduite de projet »²²
- [025](#) « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") »
- [026](#) « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures »
- [029](#) « Évolution historique des configurations didactiques »
- [034](#) « Le processus primaire de la conception didactique »
- [040](#) « Modélisation de l'évolution historique des types de cohérence des unités didactiques ("entrées") en didactique scolaire des langues-cultures étrangères en France »
- [050](#) « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue »

¹⁹ Sur la description de ces trois perspectives, cf. le premier dossier de mon cours « La DLC comme domaine de recherche », qui lui est précisément consacré : www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

²⁰ Elles relèvent de la perspective didactique dans la mesure où elles sont conçues pour analyser des matériels et des classes mettant en œuvre des orientations méthodologiques différentes.

²¹ Je liste à la suite mes propres modèles. Deux autres relèvent eux aussi de la perspective didactique : [012](#) « Typologie des stratégies d'apprentissage. Paul CYR 1996 » et [027](#) « Taxonomie des activités intellectuelles de D'Hainaut (adaptation à la DLC) ».

²² Même si ce modèle d'analyse concerne une orientation méthodologique déterminée (la méthodologie de projet), il se situe dans une perspective didactique du fait qu'il mobilise un élément du champ de la perspective didactique, à savoir les modèles cognitifs.

– Relèvent enfin de la perspective didactologique des produits tels que les chartes pédagogiques et déontologiques²³, les curricula, les modèles de contrat d'enseignement-apprentissage, les programmes de formation²⁴, ainsi que les modèles suivants en Bibliothèque de travail :

- [002](#) « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures » (le modèle récursif final)
- [022](#) « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées »
- [038](#) « Typologie des projets d'observation des pratiques en classe de langue »
- [039](#) « Didactique des langues et analyse des pratiques. Bornages épistémologiques et disciplinaires »
- [046](#) « Les composantes de la complexité »

La recherche-production n'est pas simplement combinée, dans un mémoire ou une thèse, à la recherche-modélisation, comme nous l'avons vu plus haut. Elle le sera aussi avec la recherche-expérimentation si le chercheur met lui-même en œuvre ses productions sur son terrain d'enseignement et de recherche. Si cette mise en œuvre vise à valider ou invalider les hypothèses ou les questions de recherche sur la base desquelles il a élaboré ses productions, il s'agira en outre de recherche-expérimentation. Si cette mise en œuvre vise seulement à les tester, il s'agira en outre de recherche-application.²⁵

1.6 Recherche-expérimentation et recherche-application

Il y a deux grandes manières opposées de relier expérience et connaissance, selon que l'on part de la première pour aller vers la seconde, ou l'inverse :

1.6.1 La méthode inductive

On part de l'expérience de quelques faits pour en tirer une connaissance (qui va prendre la forme d'une proposition à valeur générale : loi ou règle).

– Dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, cette méthode consiste à aller de l'exemple à la règle : à partir d'une régularité observée dans un certain nombre d'exemples, on va considérer qu'elle se retrouve partout, c'est-à-dire que l'on va en tirer (en « induire », exactement) une norme langagière ; ainsi, que le verbe conjugué introduit par « bien que » et « même si » se conjugue toujours en français respectivement au subjonctif et à l'indicatif.

– Dans la recherche didactique, on va considérer ainsi, à partir du constat que les élèves apprennent de manière très différente les uns des autres, que tous les enseignants doivent varier constamment leurs méthodes d'enseignement ou proposer à tous les élèves des situations où ils puissent mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage.

1.6.2 La méthode déductive

Lorsque l'on met en œuvre la méthode déductive, on part à l'inverse d'une connaissance pour produire de l'expérience.

– Si cette connaissance est considérée comme certaine, il s'agit d'une *application*.

²³ Voir les trois projets de *Charte universelle de l'enseignant de langues-cultures* rédigés par trois promotions d'étudiants de Master 2^e année de FLE, reproduits dans le corrigé du Dossier n° 8 du cours « La DLC comme domaine de recherche », dossier intitulé « La perspective didactologique (2/2) : l'idéologie et la déontologie » (pp. 3-5), www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-8-la-perspective-didactologique-2-2/corrige-dossier-n-8/.

²⁴ Voir le document intitulé « Architecture générale d'une formation universitaire à la didactique des langues-cultures », [2010a](#).

²⁵ J'aborde cette distinction entre recherche-expérimentation et recherche-application dans le [chapitre 1.6](#) ci-dessous.

– Ainsi, dans l’enseignement-apprentissage de la grammaire, on va partir de la règle de l’accord du participe passé avec le complément d’objet direct placé avant un verbe construit avec l’auxiliaire « avoir » pour réaliser une production langagière en transformant « J’ai trouvé cette pièce ; je n’ai pas volé cette pièce » en : « C’est une pièce que j’ai trouvée ; je ne l’ai pas volée » : on parle d’ailleurs dans ce cas, en didactique des langues-cultures d’une « exercice d’application ».

– Trois exemples de « recherche-application » en didactique des langues-cultures :

a) Je reprends un exemple cité plus haut : à partir de la proposition selon laquelle tous les enseignants doivent varier constamment leurs méthodes d’enseignement ou proposer à tous leurs élèves des situations où ils puissent mettre en œuvre leurs propres méthodes d’apprentissage, on va rechercher et tester un certain nombre d’articulations et combinaisons d’approches et de démarches différentes, et un certain nombre de séquences de travail autonome.

b) À partir de la proposition selon laquelle l’apprentissage est la construction par l’élève lui-même de son propre savoir, on va rechercher et tester toutes les activités possibles dans tous les domaines d’apprentissage mettant en œuvre cette proposition : activités de conceptualisation des apprenants sur leurs propres erreurs langagières, sur leurs représentations culturelles et sur leurs stratégies d’apprentissage.

c) À partir des deux propositions selon lesquelles on apprend mieux si l’on est motivé et que le jeu motive les élèves, on va rechercher et tester un maximum de jeux différents.

Dans la recherche-application, ce sont donc les modes et moyens d’application que l’on recherche et que l’on teste, et non la proposition générale elle-même, l’objectif étant de les diversifier, de sélectionner les plus efficaces, et/ou de repérer les plus adaptés à tels ou tels apprenants, objectifs et environnements d’enseignement-apprentissage.

– Si cette connaissance est considérée comme non certaine et que c’est elle que l’on veut tester, et non pas ses mises en œuvre comme ci-dessus – en d’autres termes, si cette connaissance est une hypothèse que l’on veut valider ou invalider –, il s’agit d’une *expérimentation*.

– Ainsi, dans l’enseignement-apprentissage de la grammaire, on va demander aux élèves de vérifier si la règle à laquelle ils sont déjà parvenus à partir des exemples disponibles vaut aussi dans d’autres exemples : si des phrases qui ne respectent pas la règle sont pourtant correctes, et/ou si des phrases produites en respectant la règle ne sont pourtant pas correctes, la règle se retrouve invalidée, ou du moins son domaine de validité n’est pas aussi général qu’on le pensait auparavant, et elle doit être reformulée en conséquence.

– Pour illustrer la « recherche-expérimentation » en didactique des langues-cultures, je reprendrai en les modifiant les trois cas présentés plus haut :

a’) On va organiser pour un groupe d’élèves un enseignement respectant strictement une méthodologie déterminée (la dite « approche communicative », par exemple), pour un second une méthodologie d’enseignement très éclectique, pour un troisième, un dispositif proposant un temps maximum d’apprentissage autonome, individuel et par groupes.

b’) On va organiser pour un groupe d’élèves un apprentissage de la grammaire recourant intensivement à la conceptualisation de leurs erreurs ; pour un second groupe un apprentissage où la conceptualisation porte sur des énoncés corrects et présentés comme tels ; et pour un troisième groupe un apprentissage où ne sont pas proposées des activités de conceptualisation, mais uniquement des exercices d’entraînement intensifs sur la base de modèles langagiers à reproduire (de type « exercices structuraux », donc). L’objectif de la recherche étant, en comparant à la fin du temps d’apprentissage les progrès de chaque groupe, de vérifier si ce que l’on appelle « l’hypothèse constructiviste » – qui correspond à la proposition générale suivante : « le processus d’apprentissage d’une langue par un

apprenant consistant dans une évolution positive de son interlangue, sa réflexion sur ses erreurs facilité fortement cette évolution » –, si cette hypothèse est exacte ou pas.

c') On va comparer les progrès de plusieurs classes, les unes où sont organisées des activités ludiques systématiques, et d'autres où elles sont absentes.

On voit que la recherche-expérimentation exige, contrairement à la recherche-application, le recours à des « groupes-témoins », c'est-à-dire qui ne sont pas soumis à l'expérimentation, ou qui sont soumis à des expérimentations contradictoires.

Toute la difficulté, pour que ce type de recherche soit probant, est de parvenir à isoler le plus possible la variable sur laquelle porte l'expérimentation : dans les trois exemples cités, ce sont respectivement la présence ou l'absence (a'') de variations méthodologiques, (b'') de conceptualisation des apprenants sur leurs propres erreurs, et (c'') d'activités ludiques. Même si l'on prend soin de composer les groupes de manière identique, de leur attribuer le même enseignant et de leur fournir les mêmes conditions de travail (pour s'efforcer de neutraliser le plus possible les facteurs apprenants, enseignants et environnements), des interférences multiples seront inévitables. Reprenons les trois mêmes exemples à la suite :

a''') Les méthodologies individuelles d'apprentissage (cultures, profils et stratégies) vont forcément interférer avec les méthodologies d'enseignement ; or on sait d'expérience que les premières peuvent avoir plus au moins autant d'impact que les secondes.

b''') Rien n'empêchera les élèves soumis aux exercices structuraux ou aux conceptualisations uniquement sur des énoncés corrects, de réfléchir eux-mêmes sur les erreurs qu'ils ne manqueront pas de commettre.

c''') Même si les classes où le jeu est mis en œuvre systématiquement ont de meilleurs résultats globaux, un certain nombre de questions se poseront, que l'on pourra sans doute intégrer dans le dispositif expérimental, mais qui le rendront du coup plus complexe à mettre en œuvre... et à évaluer. Par exemple – et sans prétendre là à l'exhaustivité – : Le jeu convient-il à tous les apprenants, ne favorise-t-il pas certains en défavorisant d'autres ? L'effet positif de la nouveauté ne disparaîtrait-il pas au bout d'un certain temps, avec l'apparition d'une certaine lassitude ? Quel serait l'effet à moyen et long terme de la disparition des activités remplacées par les activités ludiques ? Que se passerait-il, dans la perspective d'une généralisation de ces activités, si elles étaient mises en œuvre par des enseignants qui ne sont pas des passionnés, qui ont des réticences personnelles voire des blocages vis-à-vis des activités ludiques ? Que se passerait-il si tous les enseignants faisaient ainsi jouer intensivement les élèves dans toutes les matières scolaires ? Les expérimentations que peut faire un étudiant chercheur sont toujours limitées dans l'espace et le temps, de sorte que la validation de ses hypothèses est toujours sujette à des réserves de ce type.

– Dans les trois recherches-expérimentations citées, des groupes « identiques » ne le resteront pas longtemps : la présence de leaders négatifs ou positifs ou l'arrivée d'événements fortuits peuvent ainsi venir très vite modifier considérablement l'« ambiance » des groupes, laquelle, on le sait aussi d'expérience, a des effets importants sur la qualité de l'apprentissage collectif et individuel.

– Dans les trois recherches expérimentations citées – et c'est aussi le cas dans toute recherche-expérimentation en DLC –, interviennent deux effets bien connus des psychologues et sociologues, « l'effet Hawthorne » et « l'effet Pygmalion », qu'un « Portail d'informations sur la psychologie du travail » destiné aux professionnels présente très synthétiquement de la manière suivante :

En psychologie, l'effet Hawthorne décrit la situation dans laquelle les résultats d'une expérience ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux mais au fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés, ce qui se

*traduit généralement par une plus grande motivation. [...] Cet effet psychologique est à rapprocher de l'effet Pygmalion, que l'on observe chez des élèves dont les résultats s'améliorent du simple fait que le professeur attend davantage d'eux.*²⁶

Étant donné le poids de l'enseignant dans la relation enseignement-apprentissage, et l'importance de cette relation dans le processus d'apprentissage, il est certain que ces deux effets interfèrent très fortement sur les résultats de toute expérimentation en DLC, sans qu'il soit possible de les repérer et de les évaluer précisément.

En médecine, il existe au moins deux techniques destinées à contrer ces effets : les expérimentations « en aveugle » (les médecins et évaluateurs ne connaissent pas quels groupes subissent ou ont subi l'expérimentation, et quels groupes non), et l'utilisation de placebos dans certains groupes de patients. Mais je ne vois pas très bien comment ces techniques – ou quelles autres ? – pourraient être utilisées à cet effet en DLC...

1.6.3 La méthode hypothético-déductive », ou « méthode expérimentale »

Dans les exemples d'expérimentation que j'ai donnés ci-dessus, on a posé d'abord une hypothèse – faite sur une base inductive – avant de s'efforcer de la valider : les épistémologues parlent de « méthode hypothético-déductive » ou de « méthode expérimentale ».

Dans certains cas, l'hypothèse initiale se trouve finalement invalidée, de sorte que la recherche doit reprendre sur la base d'une nouvelle hypothèse. C'est ce qui se passe dans la longue durée de la recherche scientifique, selon Thomas KUHN, pour qui la science progresse par « ruptures paradigmatiques » invalidant toutes les hypothèses antérieures. L'un des exemples que donne cet épistémologue est celui de la science astronomique, avec le passage du paradigme de Ptolémée (la terre est fixe au centre de l'univers, les astres tournant autour d'elle comme fixés sur une voûte – la « voûte céleste » des poètes... –) au paradigme de Copernic-Galilée (la terre tourne autour du soleil avec d'autres planètes-satellites, et elle a elle-même un satellite, la lune) puis au paradigme de Hubble (le soleil est lui-même l'une des étoiles d'une galaxie dans un univers d'innombrables galaxies). Pour Karl POPPER, d'ailleurs, une hypothèse n'est scientifique que si on admet le principe de sa « falsifiabilité », ou « réfutabilité », c'est-à-dire si on admet qu'il existe au moins une hypothèse contradictoire susceptible d'être validée, et qui dans ce cas rendrait « fausse » ou « réfutée » la première hypothèse... et ainsi de suite.²⁷

Dans les sciences humaines tout au moins, l'hypothèse initiale peut ne pas être à proprement invalidée, mais devoir être modifiée : reformulée, précisée, complexifiée, soumise à conditions, etc.

– Dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, on demandera ainsi aux apprenants de faire des hypothèses sur la règle à partir d'exemples (méthode inductive), puis de tester ces hypothèses en vérifiant si les énoncés produits en appliquant cette règle (méthode déductive) sont corrects ou pas, ou si des énoncés considérés comme corrects, trouvés par eux-mêmes ou apportés par l'enseignant, obéissent ou non à la règle ; si ce n'est pas le cas, les apprenants devront modifier leur première règle, et tester la nouvelle.

– Dans les mémoires et thèses en DLC que j'ai dirigées ou dont j'ai participé au jury, je n'ai pas souvenir de mise en œuvre d'une telle récursivité. L'hypothèse ou les hypothèses initiales ne sont jamais invalidées totalement (cela serait interprété comme un échec du projet de recherche par le chercheur... et sans doute par la plupart des membres de jury !) : la recherche débouche parfois sur des validations d'hypothèses sous conditions ou de nouvelles hypothèses complémentaires, mais non sur des hypothèses contradictoires.

Nous sommes très loin en DLC de pouvoir mettre en œuvre la méthode expérimentale telle qu'elle est conçue dans les sciences exactes, où elle apparaît comme la version forte de la

²⁶ www.psychologuedutravail.com/psychologie-du-travail/effet-hawthorne/ consulté le 19 juin 2013.

²⁷ On pourra faire une recherche sur ces deux auteurs, KUHN et POPPER, dans le fichier de mon *Essai sur l'éclectisme*, où je présente leur théorie ([1994e](#)).

méthode hypothético-déductive. Voici comment la présentent des philosophes du CERPHI (Centre d'Études en Rhétorique, Philosophie et Histoire des Idées, de l'Humanisme aux Lumières, ENS Lettres et sciences humaines), dans un texte intitulé « L'expérimentation » sur le site de ce Centre d'Études, www.cerphi.net/ :²⁸

Le rapport entre pensée et expérience se joue au niveau de l'expérimentation elle-même et sur le plan théorique, dans la mesure où l'expérimentation est un dispositif technique qui permet d'observer si les grandeurs, isolées par la théorie pour rendre compte des phénomènes, se comportent dans les faits conformément aux attentes de la théorie. L'expérimentation apparaît non plus comme une observation, et loin d'être un point de départ de la théorie (induction, empirisme classique), elle apparaît au contraire comme une preuve rétrospective. [Il s'agit donc d'une] alliance nouvelle de la vérité et de la méthode, par quoi l'expérimentation apparaît comme une preuve théorique, une vérification.

Cette version extrême est atteinte dans les laboratoires, où la réalité fabriquée n'est plus la réalité empirique (on manipule des modèles volontairement réduits de la réalité de manière à isoler les variables sur lesquelles portent les hypothèses théoriques), voire est inaccessible aux sens (dans les expérimentations de physique nucléaire, par exemple).

Gaston Bachelard en a tiré une épistémologie très utilisée en France en didactique des sciences exactes (et elle influence fortement les sciences de l'éducation, qui s'inspirent presque exclusivement de cette didactique), et qui repose sur le concept d'« obstacle épistémologique » : la connaissance scientifique se construit non pas à partir de l'expérience sensible, mais contre elle. Voici quelques passages de son ouvrage *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (14^e éd. Paris, J. Vrin, 1989, 1^e éd. 1938) :

[...] L'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. [...] Nous commencerons notre enquête en caractérisant ce[s] obstacle[s] et en montrant qu'il y a rupture et non pas continuité entre l'observation et l'expérimentation. (p. 18 et p. 19)

Dans la formation de l'esprit scientifique, le premier obstacle c'est l'expérience première, c'est l'expérience placée avant et au-dessus de la critique qui, elle, est nécessairement un élément intégrant de l'esprit scientifique. Puisque la critique n'a pas opéré explicitement, l'expérience première ne peut, en aucun cas, être un appui sûr. (p. 23)

Une psychanalyse de la connaissance objective doit donc s'appliquer à décolorer, sinon à effacer, ces images naïves. Quand l'abstraction aura passé par là, il sera temps d'illustrer les schémas rationnels. En résumé, l'intuition première est un obstacle à la pensée scientifique. (p. 78)

La généralisation de cette conception de la science et de la formation scientifique est discutable et discutée même parmi les didacticiens des sciences : Maryline COQUIDÉ cite le cas de la didactique officielle des sciences en Angleterre, où le curriculum national est passé dans les années 80-90 d'une épistémologie étroite et rigide – avec une démarche s'inspirant de la version forte de la méthode expérimentale, articulant « prévision et émission d'hypothèses ; observation, mesures et manipulation de variables ; interprétation et évaluation de la preuve scientifique ») à une épistémologie plus large et souple. Dans certaines sciences en effet, comme l'écologie, l'astronomie, ou la géologie, il n'est pas possible de contrôler et manipuler des *variables* en laboratoire, mais seulement d'observer des *corrélations*, dont on va induire des *facteurs*.

²⁸ Le lien vers ce texte, dont j'ai extrait le passage ci-dessous en décembre 2004, n'est plus valide actuellement (juin 2013).

En didactique des langues-cultures, comme nous l'avons vu dans des exemples donnés au [chapitre 1.6.2](#), *supra* p. 16, il est possible de manipuler des variables en classe (recours ou pas à l'éclectisme méthodologique, à la conceptualisation, au jeu,...), mais d'un part il est impossible d'isoler entièrement ces variables d'autres facteurs difficilement maîtrisables, voire repérables (l'activité réelle personnelle des apprenants, l'ambiance de la classe, la nouveauté, le niveau d'attente de l'enseignant, sa formation et sa motivation personnelle, etc.), d'autre part la recherche en didactique des langues-cultures, si elle veut approcher et comprendre la complexité fondamentale des processus d'apprentissage, doit se faire en grande partie dans les environnements naturels : en ce sens, la didactique des langues est clairement bien plus proche de l'écologie et de l'éthologie que des sciences physiques, et très proche de la médecine, où l'on retrouve ces deux stratégies différentes de manipulation de variables en situation d'expérimentation, et d'analyse de corrélations en situation naturelle.²⁹

L'une des options épistémologiques disponibles consiste à ne pas chercher à isoler les variables de leur environnement, mais à comparer les mêmes variables dans des environnements différents : nous en reparlerons à propos de la « méthode comparative » (cf. [chap. 2.7](#), *infra* p. 44), que certains considèrent comme le « premier stade », d'autres un « substitut », pour les Sciences humaines, de la méthode expérimentale.

Malgré tout, pour l'analyse de mécanismes complexes dans des environnements complexes impliquant des personnes humaines – comme c'est le cas du processus conjoint d'enseignement-apprentissage –, ce qui correspond à la « validation scientifique » ne peut se réaliser à mon avis que sous la forme d'un accord intersubjectif entre acteurs et observateurs.³⁰ J'ai exposé ainsi cette idée dans un article de [1997\(b\)](#), dans un passage où je me retrouve sur l'une des idées caractéristiques de la recherche-action (cf. [chapitre 1.8](#), *infra* p. 24) :

À l'opposé des exigences de G. Bachelard, la théorisation interne à la DLE n'a pas à être réalisée contre les données empiriques, mais au contraire d'abord pour rendre compte d'un maximum de données empiriques de manière satisfaisante pour les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement-apprentissage ; « de manière satisfaisante » signifiant concrètement, par exemple, que dans un stage de formation, les stagiaires enseignants s'accordent, après discussion entre eux et leurs formateurs, pour considérer que la conceptualisation partielle ou la théorie présentée/retenue leur permet de mieux comprendre tout ce que leurs élèves et eux-mêmes font dans leurs classes, et comment et pourquoi les uns et les autres le font.

Je ne parle plus maintenant de « théorisation » en DLC, ni même de « théorisation interne », mais de « modélisation ».³¹ Je n'ai pas vu de recherche de ce type au cours de ma carrière, mais on pourrait parfaitement imaginer un mémoire ou une thèse « appliquant » (dans le sens de « faisant fonctionner », comme on dit « faire tourner » à propos d'un modèle informatique), pour en tester la capacité de description compréhensive des pratiques de classe et les améliorer, des modèles globaux tels que, en Bibliothèque de travail sur mon site³², celui des « oppositions méthodologiques fondamentales » ([008](#)), des stratégies d'apprentissage ([012](#)), des modèles cognitifs ([016](#), [017](#)) des modes de relation enseignement-apprentissage ([022](#)), des orientations de l'agir ([025](#)), des configurations didactiques ([029](#)) ; ou encore, le modèle des différentes « logiques documentaires » que j'ai ébauché dans un article de [2012\(j\)](#) intitulé précisément

²⁹ Exemples donnés par Maryline COQUIDÉ (2003).

³⁰ La médecine fournit là encore un bon exemple, avec les règlements concernant les décisions médicales en fin de vie, qui doivent être prises, en France, lorsque le patient n'est plus en mesure de le faire, de manière collective. Nous retrouverons cette idée très fortement mise en avant dans la « recherche-action » (cf. [chap. 1.8](#), *infra*, p. 24).

³¹ Cf. *supra* p. 11, à propos de la terminologie de Robert Galisson. Cf. aussi, dans le cours « La didactique des langues comme domaine de recherche », Dossier n° 3 : « La perspective didactique 1/4. Modèles, théories et paradigmes », chap. 2.1 « Le concept de "modèle", entre théorie et pratique », pp. 9 sqq., www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche-dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/. Ou encore en [Document 015](#) le tableau intitulé « Théories externes versus modélisations internes. Selon Edgar MORIN et Richard RORTY ».

³² www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/.

« Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (*avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche*) » (je souligne la fin du titre).

1.7 La recherche-expérienciation

Le concept de « recherche-expérienciation » a été développé par les didacticiens des sciences pour penser les fonctions et formes scolaires des activités expérimentales dans l'enseignement des matières scientifiques. Dans l'épistémologie bachelardienne, qui est la référence pour ces didacticiens, l'expérience empirique, comme nous l'avons vu aussi plus haut, est considéré un obstacle à l'acquisition de la connaissance scientifique. Or cette épistémologie entre en contradiction, en didactique scolaire, avec la mise en œuvre des méthodes actives, qui exige au contraire de partir de l'expérience vécue et concrète des élèves.³³

Pour gérer cette contradiction, ces didacticiens vont postuler que la recherche-expérienciation peut préparer à la recherche-expérimentation si l'on organise entre elles un troisième type de recherche qui établisse entre elles une transition.

Dans un dossier de l'ICEM-Pédagogie Freinet consacré de mars 1993 consacré au thème « Apprentissages scientifiques par méthodes heuristiques »³⁴, on propose ainsi, entre « l'expérience pour voir » qui relève du « tâtonnement empirique simple » et « l'expérience pour faire varier un des facteurs du phénomène » qui relève de l'expérimentation, un troisième type intermédiaire d'expérience, « l'expérience pour comprendre », en le justifiant de cette manière :

[...] si « l'expérienciation » ne garantit nullement une meilleure maîtrise de l'expérimentation, il n'en reste pas moins qu'une certaine pratique de la seconde peut prendre appui efficacement sur la première ». Car la méthode expérimentale présente en réalité deux faces. Celle à laquelle on pense le plus depuis Claude Bernard consiste à passer de l'hypothèse à la conclusion anticipée, puis à revenir à l'hypothèse en intégrant les résultats expérimentaux. Celle-ci nécessite effectivement l'usage de la pensée formelle et de la réversibilité opératoire. L'autre face repose sur la séparation des variables par comparaison de situations naturelles et de situations provoquées, cette séparation se clarifiant de façon progressive.

La même idée d'un type de recherche intermédiaire substituant une transition pédagogique à la rupture épistémologique entre l'expérienciation et l'expérimentation se retrouve chez Maryline COQUIDÉ. Elle propose dans un article de 1998 de recourir dans l'enseignement scolaire des sciences à trois « modes didactiques » différents (la numérotation est mienne) :

(1) Mode d'expérience-action ou d'expérienciation

Le mode d'expérience-action, ou d'expérienciation, permet aux élèves d'explorer et d'agir, à travers des situations variées et diversifiées, avec des finalités de familiarisation pratique à des objets, à des phénomènes, et à des instruments scientifiques et techniques. Les rôles de l'enseignant sont donc de penser les aménagements, les situations ou les interventions qui permettront une fécondité. Mais aussi de favoriser les comparaisons, de relancer le questionnement, d'introduire le doute, d'aider à reformuler et de favoriser les apprentissages d'ordre pratique.

(2) Mode d'expérience-objet ou d'expérimentation

³³ Il existe en France un programme très connu et reconnu institutionnellement, fondé par un prix Nobel de physique, Georges Charpak, dont l'objectif est de « contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement de la science à l'école primaire et au collège », et qui s'intitule très significativement « La main à la pâte : www.fondation-lamap.org/fr/.

³⁴ www.freinet.org/ne/47/dossier-47.pdf, consulté le 21 juin 2013. Le dossier porte principalement sur les sciences expérimentales.

Le mode d'expérience-objet, ou d'expérimentation, facilite la compréhension des pratiques effectives de la science, avec des articulations indispensables entre moments empiriques et moments expérimentaux dans l'investigation, et une importance particulière donnée au raisonnement, à la méthodologie, et à la validité des conclusions. Il s'agit de confronter les élèves à un réel peu aménagé, de les aider à problématiser ou à émettre un projet, de favoriser la mise en œuvre effective des investigations, de favoriser les dynamismes et les confrontations, de distinguer un guidage pédagogique d'exploration et un guidage pédagogique de validation, et d'inciter les élèves à réfléchir sur les démarches et sur les raisonnements.

Le dispositif des parcours sciences expérimentales et technologiques offre un cadre privilégié pour mettre en œuvre une telle investigation empirique, en donnant la possibilité de réaliser de longues expériences, de s'affronter à la résistance du réel et de faciliter une meilleure compréhension de certains aspects du travail scientifique.

(3) Mode d'expérience-outil ou d'expérience-validation

L'expérience, dans ce mode, peut être considérée comme un outil mis au service de l'élaboration théorique, pour la construction de concepts ou de modèles. Les expériences sont envisagées dans un cadre d'apprentissage conceptuel systématique, et ce mode est plus développé dans les travaux pratiques. Il s'agit de mettre à l'épreuve les constructions intellectuelles, pour en éprouver la pertinence et le domaine de validité. Remarquons qu'ici la résistance du réel est souvent estompée, par aménagement ou par aide directe de l'enseignant.

Le mode 1 est appelé par l'auteure elle-même « expérienciation ». Le mode 3 est caractérisé par la fonction qu'y assure l'expérience, qui est d'être « au service de l'élaboration théorique » : il correspond donc à ce que j'ai appelé la « recherche-expérimentation » dans mon schéma initial. Le mode 2, mode intermédiaire donc, de transition, opère effectivement un premier déplacement vers l'objet, mais il doit être maintenu à mi-chemin entre sujet et objet puisque l'enseignant doit y assurer « des articulations indispensables entre moments empiriques et moments expérimentaux dans l'investigation ».

Ces « moments empiriques » correspondent, me semble-t-il, aux « situations naturelles » du document de l'ICEM, et ces « moments expérimentaux » aux « situations provoquées » du même document. La stratégie pédagogique est donc la même, et elle consiste à concevoir un type de recherche hybride, mi-expérienciation, mi-expérimentation, constitué par un va-et-vient permanent entre les deux modes : c'est un moyen logique – peut-être le seul d'ailleurs – de combiner transition et rupture dans une seule et unique phase.³⁵ Les exemples donnés dans le document de l'ICEM – dans « l'expérience pour voir », on observe les courants d'eau dans une lessiveuse, dans « l'expérience pour comprendre », on observe les mêmes courants dans une cafetière et on compare les deux observations » – confirment l'homologie entre les deux stratégies, puisque ces comparaisons vont permettre aux élèves, comme le veut Maryline COQUIDÉ dans cette phase intermédiaire, de « problématiser » et de construire un « projet (de recherche) »³⁶, avant, comme il est dit ailleurs dans le dossier de l'ICEM, que n'apparaissent...

[...] des formes de pensée que l'enfant jeune ne possède pas encore mais qui mûrissent chez le collégien : questionnement, émission et choix d'hypothèses, expérience pour vérifier remise en cause de l'hypothèse, recherche de facteurs variables d'un phénomène, isolement d'un de ces facteurs, étude de ses variations avec outils mathématiques divers, interprétation des résultats, etc.

À partir de mon expérience de directeur de recherches et membre de jurys de soutenance, je pense que l'on peut repérer dans les mémoires et les thèses des caractéristiques relevant des

³⁵ Resterait à savoir si cette belle logique pédagogique répond aux mécanismes cognitifs effectivement à l'œuvre chez les élèves, mais c'est une autre histoire... et un beau sujet de recherche pour des spécialistes en sciences cognitives.

³⁶ Je retrouve la même fonction de médiation du « projet » dans mon schéma général de la p. 3. Cf. aussi le début du [chapitre 1.1](#), intitulé « Entre l'objet et le sujet, le projet ».

trois modes différents décrits par M. COQUIDÉ. On retrouve d'ailleurs entre ces trois modes le même type de continuum que je propose entre l'objet et le sujet, avec au milieu le projet (cf. [chap. 1.1](#), *supra* p. 4). De même, le travail du directeur de recherche vis-à-vis de ses étudiants-chercheurs peut être à certains moments, comme le dit M. COQUIDÉ en parlant du travail de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves, « de favoriser les comparaisons, de relancer le questionnement, d'introduire le doute, d'aider à reformuler et de favoriser les apprentissages d'ordre pratique » (mode 1), ou encore « d'aider à problématiser ou à émettre un projet, de favoriser la mise en œuvre effective des investigations, de favoriser les dynamismes et les confrontations, d'inciter les élèves à réfléchir sur les démarches et sur les raisonnements » (mode 2). Dans un mémoire de Master 2^e année ou de thèse, qui est une recherche de niveau *universitaire*, cependant, on ne peut admettre que très ponctuellement une démarche purement empirique telle que celle que M. COQUIDÉ décrit dans son mode 1, ou telle que la décrit l'ICEM chez « l'enfant jeune » qui ne maîtrise pas encore les formes de pensées scientifiques ; c'est pourquoi, dans le quadrant « compréhension-sujet » de mon schéma général des types de recherche (*supra* p. 3), je ne propose que la recherche-expérienciation, qui correspond essentiellement, dans mon esprit, au mode 2 décrit par M. COQUIDÉ.

J'entends « expérienciation » dans le sens de confrontation individuelle de l'étudiant-chercheur avec les problématiques fondamentales de toute recherche et les difficultés de tout processus de recherche, qui va faire de l'ensemble de sa recherche, une fois terminée, une expérience personnelle de formation.

Comme je l'écrivais en effet dans [l'introduction de la première partie](#), *supra* p. 4, « toute R-UI, parce qu'elle est en même temps formation personnelle à la recherche, est aussi dans une certaine mesure recherche-expérienciation : la capacité dont a fait preuve l'étudiant-chercheur à réfléchir sur son expérience de chercheur pour en tirer le maximum de profit pour sa propre formation est l'un des principaux critères d'évaluation d'un mémoire ou d'une thèse, et c'est le premier critère d'évaluation de sa soutenance orale. »

Cette dimension d'expérienciation donne à toute recherche initiale une dimension subjective, et à tout écrit de R-UI une dimension de description-narration personnelle qui doivent certes être contrôlées (cf. *supra* [chap. 1.1](#), pp. 5-7, et [chap. 1.4](#), p. 13), mais qui n'en sont pas moins constitutives de cette recherche : toute R-UI est aussi, dans une certaine mesure, une « recherche initiatique », que l'on peut définir comme « une expérience personnelle dans laquelle on ne peut dissocier le pensé et le vécu, le conceptuel et l'existential »³⁷.

1.8 La recherche-action

Parmi les multiples descriptions disponibles de la recherche-action³⁸, j'ai retenu la suivante, de Christian VERRIER (1999), qui caractérise très bien ce type de recherche en faisant appel, au-delà des démarches et procédés de mise en œuvre, à ses valeurs, ses finalités et ses principes :

Démarche de recherche qui s'est développée sur la base d'une contestation des formes « traditionnelles » de recherche, d'une critique de l'utilisation des sciences sociales comme instruments de domination, d'une volonté d'intégrer les résultats de la recherche dans l'action sociale. La recherche-action se propose d'établir un nouveau rapport entre théorie et pratique (ne pas confondre avec la recherche appliquée). La recherche-action renvoie à un processus de connaissance orienté vers l'émancipation des chercheurs et

³⁷ J'emprunte le concept et sa définition à la franc-maçonnerie : la formule m'a semblé tout à fait convenir à la recherche initiale en DLC.

³⁸ Une « définition » *stricto sensu*, c'est-à-dire visant la plus grande abstraction conceptuelle, donnerait quelque chose comme : « type de recherche qui donne la priorité à l'action ». Elle est trop générale ici, parce qu'il nous faut au moins savoir (1) à propos de l'action : qui la réalise, sur quels objets, avec quels objectifs, dans quelles conditions, avec quels moyens et quelles méthodes, avec quelle évaluation, et (2) à propos de la recherche : quels sont les autres éléments par rapport auxquels l'action est considérée comme prioritaire ?

des sujets (sont désignés par sujets les personnes ou groupes sur lesquels porte la recherche). Elle implique que soit défini un but commun aux chercheurs et aux sujets. À ce propos, Kurt Lewin, le promoteur de la recherche-action³⁹, disait : « Le chercheur et les sujets de la recherche cheminent ensemble vers la connaissance ». Ainsi doit être abolie la relation sujet-objet entre les chercheurs et ceux qu'on appelle traditionnellement les « objets » de la recherche. Une certaine empathie critique doit remplacer une méfiance généralisée, une compréhension dynamique et autonome doit réunir tous les partenaires. La recherche-action permet de limiter l'asymétrie entre les chercheurs et les sujets de la recherche ; elle peut même garantir aux sujets de la recherche un véritable contrôle de la problématisation, du processus de recherche et de la gestion des résultats.

Comme on peut aussi le lire sur le site du LISRA, entièrement consacré, comme l'association elle-même, à la recherche-action dans les sciences sociales⁴⁰, « la RA [recherche-action] n'est pas une méthodologie mais une démarche », « un processus de transformation », « un mode d'implication et d'existence », où coexistent de nombreux courants différents.

Plus que d'implication, cependant, il s'agit en réalité de véritable *engagement* militant, ce courant de recherche-action se situant donc du côté de l'orientation sujet la plus extrême de ce schéma que j'ai proposé au [chapitre 1.1](#), *supra* p. 7 :

OBJET ←	→ SUJET
Recherche scientifique <i>investissement</i>	R-UI en DLC <i>implication</i>
	Recherche-action <i>engagement</i>

J'ai choisi de présenter ici cette version de la recherche-action parce qu'elle m'est apparue comme la plus radicale : ce qui m'intéresse en effet ici, ce n'est pas de discuter des différentes conceptions de ce type de recherche, mais de faire ressortir le mieux possible les spécificités du positionnement épistémologique de la R-UI en DLC par contraste avec un modèle très différent.

De ce fait, cette version ne peut certainement pas convenir telle quelle à la R-UI. Le tableau suivant regroupe ce qui me paraît être les principales caractéristiques opposées des deux types de recherche :

Recherche-action (version forte)	Recherche universitaire initiale
1. Contestation des formes « traditionnelles » de la recherche « académique ».	Respect des formes, règles et contraintes de la recherche universitaire.
2. La recherche part d'une demande d'acteurs de terrain insatisfaits.	La recherche part d'une décision du chercheur motivée par l'obtention d'un diplôme.
3. Engagement commun du/des chercheur(s) et des acteurs de terrain.	Implication possible du seul chercheur.
4. Chercheur(s) et acteurs de terrain participent à l'ensemble du processus de recherche à égalité de statut et de responsabilité : concept de « chercheur collectif ».	L'étudiant-chercheur est le seul responsable de sa recherche.
5. Pas de compétences spécifiques ou de formation préalable nécessaire : les connaissances sont directement induites de l'expérience de la recherche.	La recherche est l'aboutissement d'une formation disciplinaire qui a apporté préalablement un ensemble de connaissances spécifiques. En outre, une formation à la recherche est donnée avant la recherche et/ou au début de la recherche.

³⁹ Ouvrage de Kurt LEWIN cité en note dans cette définition : *Psychologie dynamique. Les relations humaines*, 1931 [Leipzig : S. Hirzel Verlag].

⁴⁰ « LISRA (Laboratoire d'Innovation Sociale par la Recherche-Action) est une plate-forme autonome et évolutive de travail coopératif et de mutualisation d'outils mis à la disposition des personnes désirant développer une démarche de recherche-action » (www.recherche-action.fr). Je me suis appuyé, pour rédiger ce chapitre principalement sur les deux documents LISRA 2013a et 2013b.

6. Pas d'hypothèses, pas de méthodologie préétablie.	Hypothèses préalables, méthodologie préétablie.
7. Pas de recherche documentaire initiale : les besoins de documentation émergeront et seront satisfaits éventuellement en cours de recherche.	Le travail de recherche commence par la recherche et l'analyse documentaires, de manière à établir une synthèse et un bilan des recherches réalisées antérieurement sur la même thématique.
8. Évaluation et exploitation de la recherche par les acteurs de terrain eux-mêmes.	Évaluation par les membres du jury de mémoire ou de thèse. L'exploitation possible de la recherche sur son terrain après la soutenance n'est pas prise en compte.
9. L'évaluation se fait prioritairement par rapport au contexte particulier des acteurs de terrain, et sur le critère de l'amélioration de leur connaissance et maîtrise de leur propre environnement de travail.	L'évaluation se fait prioritairement en termes d'apports pour la formation personnelle de l'étudiant-chercheur, et pour la réflexion et l'intervention disciplinaires en général.

Même si ces deux types de recherche s'opposent ainsi radicalement sur des caractéristiques essentielles, il m'a semblé intéressant d'inclure la recherche-action dans mon schéma général pour trois raisons :

1) *La première raison* est que la recherche-action, comme on le voit dans le tableau ci-dessus, fait bien ressortir par contraste quelques grandes caractéristiques de la R-UI.

Dans le domaine des sciences sociales où la recherche-action est surtout mise en œuvre, elle entre en outre en concurrence non seulement avec la recherche universitaire, mais avec un autre type de recherche qui est *l'expertise*. À partir des documents que j'ai consultés (en particulier LISRA 2013a & b), j'aboutis au tableau suivant (je prends l'exemple d'une expertise demandée par les responsables d'une entreprise en amont d'un projet qu'ils veulent lancer)⁴¹ :

Type	Recherche-action	Expertise	Recherche universitaire
Orientation	Sujet	Projet (de l'entreprise cliente)	Objet
Acteurs	Participants	Expert(s)-consultants professionnels	Chercheur(s) professionnels
Position	Engagement	Médiation (entre les responsables de l'entreprise et le personnel)	Distanciation
Activité	Coopération	Consultation	Analyse
Objectif	Transformation	Décision (de l'entreprise)	Connaissance
Production	Processus	Rapport	Écrits, présentations orales (soutenances, colloques, séminaires,...)
Évaluateurs	Participants	L'entreprise commanditaire	Membres du jury (mémoire et thèse) ou pairs membres de comités de lecture (articles)

Cette nouvelle comparaison permet de « rebattre les idées », comme on dit « rebattre les cartes » ; et, pour filer la métaphore, on voit bien que même si les cartes (/ les idées) ne sont plus tout à fait dans le même ordre (/ dans les mêmes paradigmes), il s'agit bien du même jeu de cartes (/ de la même problématique conceptuelle d'ensemble). Cette comparaison fait ressortir la complexité de la recherche universitaire *initiale*, du moins en DLC, qui échappe en

⁴¹ J'ai volontairement écarté le cas des « experts » de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, qui ont élaboré par exemple le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2000), parce qu'ils interviennent avec statut tout aussi ambigu que celui de leurs productions, et qu'ils interviennent dans un domaine – la DLC – où la notion même d'expertise est discutable. Cf. mon compte-rendu (2012a) de l'ouvrage de Bruno MAURER, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*.

partie aux oppositions qu'elle décrit entre recherche-action et recherche universitaire « standard » (celle des enseignants-chercheurs statutaires), pour plusieurs raisons :

- parce que cette R-UI relève à la fois des orientations sujet et objet dans des proportions qui peuvent être relativement diverses et changeantes ;
- parce que le projet y concerne à la fois la thématique de la recherche (orientation objet) et la formation de l'étudiant-chercheur à la recherche (orientation sujet) ;
- parce que la position du chercheur peut y tendre plus vers l'engagement ou vers la distanciation, et évoluer de l'un à l'autre au cours de la même recherche ;
- parce que l'objectif en est bien la connaissance, mais aussi la transformation du terrain (propositions d'améliorations de l'enseignement-apprentissage) et du chercheur lui-même (autoformation) ;
- parce que le processus de la recherche, enfin, y est au moins aussi important que le produit de la recherche (le mémoire ou la thèse), puisque c'est ce processus qui assure la formation à la recherche.

2) *La seconde raison* est que, malgré des différences importantes qui constituent parfois des incompatibilités, la recherche-action « interpelle », comme on dit, la R-UI en DLC, c'est-à-dire qu'elle la rappelle constamment à un certain nombre d'exigences que le milieu universitaire français, avec ses tendances académiques parfois très marquées, tendrait à lui faire oublier.

Je reprends ci-dessous quelques une de ces exigences, qui correspondent à des approches qui me paraissent constitutives de la recherche en DLC, et que j'ai présentées dans mon article « Pour une didactique comparée des langues-cultures » (2003b). Pour ne pas allonger démesurément mon texte, je laisse à mes lecteurs le soin de noter les relations de cohérence entre ces différentes approches. Sauf indication contraire, les citations entre guillemets sont empruntées aux documents que j'ai consultés sur la recherche-action (LISRA 2003 a & b).

- *L'approche pragmatiste*

Toute recherche initiale en DLC, parce que cette didactique se veut une discipline d'intervention, doit prendre en compte la question de l'action. L'étudiant-chercheur doit développer une « pensée de la pratique, [une] culture de l'action » ; « bien que chercheur, [il] est "impliqué" puisqu'il intervient délibérément sur la réalité et n'en est pas simplement l'observateur détaché et distancié. »

Cette volonté d'action repose sur la conscience d'une « responsabilité sociale ». Un étudiant-chercheur doit se poser la question de l'utilité sociale de sa recherche : en quoi les acteurs de terrain peuvent-ils trouver un intérêt à ma recherche ? ; comment puis-je leur être utile ? ». Et cette action ne peut se passer de valeurs déclarées : « autonomie, émancipation, coopération, progrès social, respect des acteurs ». La recherche-action fait aussi appel à une « éthique de l'engagement » : comme je l'ai noté au [chapitre 1.1](#), *supra* p. 7, « je ne vois pas pourquoi le chercheur ne s'"engagerait" pas personnellement lorsque ses observations, analyses, interprétations et propositions touchent à ce qu'il considère comme des valeurs ou des enjeux sociaux importants, par exemple lorsque ses recherches l'amènent à aborder, à l'intérieur de la perspective didactologique qui est constitutive de la DLC, des questions déontologiques ou idéologiques. »

- *L'approche compréhensive*

Elle correspond à une volonté de « valorisation des acteurs », c'est-à-dire, en DLC, d'abord les enseignants et les apprenants. « [Il n'y a] pas d'"idiot culturel" : les individus savent ce qu'ils font et développent leurs propres méthodes sociologiques pour comprendre et répondre aux situations qu'ils vivent » ; il existe, chez les acteurs de

terrain, une « connaissance profane informelle »⁴². Comme l'affirment les sociologues A. Michael HUBERMAN et Matthew B. MILES (1991), « le fait que les individus ne partagent pas les conceptualisations des chercheurs ne veut pas dire que de telles conceptualisations sont fausses ou artificielles. »

– *L'approche environnementaliste*

Les acteurs de terrain ont développé « des compétences uniques à chaque situation, constamment réajustées, redécouvertes, optimisées et recontextualisées » ; comme la recherche-action, la recherche initiale en DLC doit être au moins en partie un « travail en situation ».

– *L'approche qualitative*

Dans ce travail en situation, les problématiques émergent « à partir des parcours d'expérience et du contexte » et de l'« observation directe des réalités », « par décantations successives ». C'est l'une des options méthodologiques que HUBERMAN & MILES considèrent comme valables dans une certaine mesure : « Le cadre conceptuel devrait émerger empiriquement du terrain au fur et à mesure de l'étude ; [...] les instruments, si instruments il y a, devraient se construire à partir des propriétés du terrain, et de la façon dont les acteurs les appréhendent. »

L'un des procédés de validation de ce cadre est l'accord intersubjectif, que l'on retrouve comme central dans la recherche-action, et que la recherche initiale en DLC aurait elle aussi tout intérêt à utiliser : cf. au [chap. 1.1](#), *supra* p. 6, ce que j'écrivais de ce mode de gestion de la subjectivité, à savoir la confrontation avec d'autres subjectivités.

– *L'approche complexe*

Parce qu'elle prend en compte la diversité des acteurs et leur environnement, on comprend que les promoteurs de la recherche-action fassent eux aussi référence à l'épistémologie complexe : « Comment répondre à la complexité de notre époque? », « Toute situation humaine est complexe : [comment] rendre intelligible les systèmes vivants sans les simplifier ? ». Et on comprend aussi qu'ils se réclament du holisme et d'une approche « systémique » et « généraliste », en se référant explicitement au cadre conceptuel d'Edgar Morin.

La recherche-action est ainsi à la R-UI ce que la pédagogie Freinet est à la perspective actionnelle : une forme extrême – extrêmement cohérente, systématique et engagée – qu'il est toujours intéressant de garder à l'esprit, sinon comme point de mire, du moins comme point de comparaison.

J'ajouterai pour terminer ce point 2 une idée que j'ai retrouvée dans un des documents que j'ai consultés sur la recherche-action⁴³, celle de la proactivité :

Proactif : capacité d'anticiper ce qui va se produire en influençant sur les paramètres d'un système (expérimentation) plutôt que de réagir une fois que ces paramètres ont produit leur effet (rétroaction). Par exemple dans un contexte institutionnel bloqué, il est préférable de provoquer une crise ou un conflit pour analyser les logiques de pouvoir et ainsi permettre une réappropriation collective du sens d'une situation.

Je ne pense pas qu'un étudiant-chercheur gagne à suivre l'exemple donné ici... Par contre, même s'il doit prendre en compte le contexte concerné dans ses propositions d'intervention, rien ne l'oblige à s'y limiter, et il a tout intérêt au contraire, lorsque l'enseignement-apprentissage des langues-cultures y est resté très « traditionnel », à adopter à certains moments une attitude

⁴² Cette dernière expression fait inmanquablement penser aux « savoirs d'action » dont parle Jean-Marie Barbier dans l'ouvrage qu'il a dirigé, intitulé précisément *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (1996).

⁴³ LISRA 2013a, diapositive n° 7.

proactive. Voici par exemple la critique que je fais d'une thèse récente (2013) dans ma partie de rapport final proposé au président de jury :

La situation méthodologique actuelle de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'université [...], très traditionnelle, fait que dans cette thèse les propositions tendent à se caler sur celles qui ont été faites à une époque où l'on cherchait à libérer la méthodologie de la dictature des dialogues fabriqués en tant que supports d'apprentissage : la longue reprise, pp. 113-115, d'un débat, qui paraît actuellement un peu vain, sur ce peut être réellement l' « authenticité » d'un document « authentique » en didactique des langues-cultures, et à quelles conditions, est de ce point de vue caractéristique. On peut apprécier le réalisme et la modestie du projet de la candidate, mais une thèse se doit d'aller aussi au-delà des seuls objectifs immédiatement atteignables par les seuls acteurs actuellement sur le seul terrain choisi ; parce qu'une recherche universitaire, en tant que moyen de formation à la recherche, doit affronter les problématiques didactiques dans toute leur complexité actuelle ; et parce qu'elle doit aussi préparer un avenir qui n'est pas entièrement inscrit dans le présent. Bref, on aurait souhaité dans cette thèse, à côté du traitement réaliste et certainement efficace d'une situation difficile, un peu plus de prospective...

Dans mon *Essai sur l'éclectisme* (1994e) j'avais choisi comme exergue à la seconde partie une affirmation de Paul Veyne qui peut surprendre de la part d'un historien reconnu comme lui, prononcée en outre dans une occasion très solennelle, à l'occasion de sa réception au Collège de France : « Il est plus important d'avoir des idées que de connaître des vérités. [...] La vérité n'est pas la plus élevée des valeurs de connaissance. » (1976, p. 62). Cette affirmation me semble très juste en ce qui concerne la recherche initiale en DLC : être capable de produire et de défendre des idées nouvelles, innovantes, originales, me semble au moins aussi important, pour un jeune chercheur – et en tout cas plus intéressant pour ses lecteurs –, que de décrire consciencieusement à longueur de pages des réalités souvent peu motivantes. L'intervention, dans la recherche en DLC, ne doit pas être seulement au service de la remédiation, mais aussi de la créativité didactiques.

3) La troisième raison est que tout étudiant-chercheur a vocation, une fois sa thèse soutenue, à réaliser par la suite d'autres travaux de recherche. Rien ne l'empêchera alors de s'orienter vers la recherche-action, en s'inspirant de ce courant ou d'un autre, voire en négociant avec les acteurs de terrain des formes hybrides articulant recherche-action (sous la responsabilité de ces acteurs) et recherche universitaire (sous sa propre responsabilité).

Les incompatibilités entre les deux types de recherche me paraissent cependant assez fortes et nombreuses pour que je ne pense pas possible, personnellement, de parvenir à une forme hybride stable. Une telle hybridation constituerait en tout état de cause un « mélange des genres » qui me paraît devoir être évité à tout prix dans une R-UI. La négociation avec les acteurs de terrain d'une telle forme mixte de recherche et sa gestion exigent en outre des compétences qui ne font pas partie de celles qui doivent être validées dans un mémoire ou une thèse ; pas plus que la capacité à résoudre tous les problèmes épistémologiques et déontologiques que ne manque pas de poser un dispositif de recherche aussi délicat à concevoir, installer et maintenir. C'est pourquoi pour ma part je déconseillerais aux étudiants-chercheurs de se lancer dans une telle aventure. L'un des très rares « pré-rapports » négatifs⁴⁴ que j'aie eu à rédiger au cours de ma carrière concernait d'ailleurs une thèse se présentant comme une recherche-action. Cette thèse, en effet, ne respectait pas à mes yeux les conditions qui auraient été indispensables pour qu'une recherche-action puisse être acceptée :

La recherche-action en tant que mode de recherche est critiquée par de nombreux universitaires, y compris des didacticiens de langues-cultures. Ce n'est pas mon cas, et j'estime au contraire, avec d'autres collègues, que ce type de recherche a parfaitement sa place dans une discipline telle que la didactique des langues-cultures, qui se doit à la fois d'avoir une approche compréhensive (et pas seulement critique) des acteurs, de leurs

⁴⁴ Pour venir à soutenance, une thèse, en France, doit avoir reçu deux pré-rapports positifs rédigés par deux évaluateurs extérieurs à l'université où le candidat est inscrit avec son directeur.

activités et de leur environnement, et une finalité « interventionniste », c'est-à-dire d'amélioration concrète de l'apprentissage.

Mais pour qu'elle y ait sa place, elle doit conquérir et maintenir celle-ci au prix d'une rigueur particulière quant à ses procédures. Cette rigueur concerne en particulier les points suivants :

1) La prise en compte du fait que même si le chercheur a mobilisé des acteurs de terrain dans une recherche commune, une thèse universitaire s'adresse non pas seulement par convention, mais par nature, aux membres du jury de soutenance. [...]

2) Une clarté la plus grande possible sur les rôles, les responsabilités et les apports des différents participants à la recherche, ainsi que l'intégration, dans le bilan de la recherche elle-même, de leur propre évaluation des résultats de cette recherche et de leurs retombées sur leur pratique. [...]

3) Une attention toute particulière à ce que l'on appelle « le point sur la littérature », c'est-à-dire l'état de la recherche et la présentation critique des outils disponibles pour celle-ci (qu'on les appelle « théories » ou « modèles », selon ses conceptions épistémologiques personnelles), ainsi que le transfert de ces connaissances, dans toute la mesure du possible et sous des formes adaptées, aux autres participants à la recherche. [...]

4) Une analyse serrée et approfondie des données recueillies en fonction des « théories » ou « modèles » retenus. [...]

5) Une problématique initiale claire, avec dès l'introduction générale des questions de recherche et des hypothèses reliées et hiérarchisées, puis reprises une à une dans le bilan systématique dressé en conclusion générale. Cette problématique, parce qu'elle est complexe par nature, comme toute problématique, doit inclure un point de vue « méta », c'est-à-dire un questionnement sur les questions elles-mêmes [...].

1.9 La méta-recherche

J'ai déjà abordé ponctuellement la question de « l'état de la recherche », au [chapitre 1.4](#), *supra* p. 13, à propos de la recherche-description. J'y reviendrai plus longuement dans la seconde partie de ce dossier, une méthode particulière lui étant dédiée, la « méthode documentaire ».

Ce que l'on appelle la « méta-recherche » est un type de recherche particulier qui consiste en une revue à la fois systématique et critique des recherches publiées sur une thématique déterminée, mais, contrairement à « l'état de la recherche » (qui est l'objectif de la recherche documentaire initiale dans un mémoire ou une thèse), elle vise à dégager *par elle-même* de nouvelles connaissances et de nouvelles pistes de recherche.

Certains articles (forcément longs...) de chercheurs confirmés correspondent uniquement à des méta-recherches. Lorsqu'elles sont réussies, elles permettent d'approfondir la recherche de manière impressionnante : c'est comme si mon schéma initial des types de recherche se trouvait projeté dans la troisième dimension, comme s'il se transformait d'un coup en sphère...

Ce type de recherche ne peut être accepté pour tout un mémoire ou une thèse parce qu'une recherche initiale doit servir de formation à la recherche, et pour cela une recherche personnelle de terrain est indispensable. Il dépasserait de toutes manières les connaissances et les compétences attendues des étudiants-chercheurs. Mais il me semble malgré tout nécessaire qu'ils aient ce type de recherche présent à l'esprit :

1) comme une direction dans laquelle orienter l'ensemble de leur point sur la littérature, de manière à l'éloigner le plus possible de la simple compilation de lectures ;

2) et comme modèle de traitement de la partie de l'état de la recherche concernant les « concepts spécifiques » : je reviens sur cette question au [chapitre 2.1](#) consacré à la méthode documentaire, *infra* p. 31.

Conclusion de la première partie

La diversité nécessaire des types de recherche n'est pas spécifique à la DLC. Maryline COQUIDÉ, qui est une spécialiste en sciences de l'éducation, écrit par exemple dans un article de 2000 :

Tout processus de recherche [...] nécessite l'articulation de différentes postures, depuis l'expérience « vécue », en passant par les pratiques empiriques plus ou moins contrôlées et systématiques (exploration et enquête), jusqu'aux pratiques expérimentales, et l'articulation, dans les investigations, de recherche documentaire et de recherche expérimentale ; ce qui conduit à une vision élargie de l'expérience scientifique [...], et qui inclut de façon très interactive la démarche d'enquête, l'observation active, l'application de techniques, l'expérimentation et la modélisation.

Cette articulation (chronologique) et même combinaison (en synchronie) de différents types de méthodes doit se faire de manière pensée et explicite : de la même manière que l'on demande désormais aux apprenants de réfléchir à leur processus d'apprentissage en conceptualisant leur interlangue et en explicitant leurs cultures et stratégies d'apprentissage, et à un enseignant d'être un « praticien réflexif », on demande aussi à un étudiant-chercheur de montrer qu'il a réfléchi à sa recherche et à la recherche en général dans sa discipline. Cela veut dire, concrètement, qu'il doit expliciter à chaque fois que cela est nécessaire, et en tout cas au moins dans l'introduction générale de son travail, sa conception de la DLC et de sa recherche en DLC, de manière à justifier les méthodes qu'il a choisi de mettre en œuvre.

Ces questions font partie des sujets prioritaires que l'étudiant-chercheur doit discuter et négocier directement avec son directeur. Cette première partie du chapitre 5, avec le schéma général des types de recherche et son commentaire, avait pour objectif de leur proposer à cet effet quelques outils de réflexion et de décision communes.

2. Deuxième partie : méthodes de recherche en DLC

Introduction de la deuxième partie

Cette seconde partie n'a pas la prétention d'aborder toutes les méthodes de recherche possibles en DLC. C'est pourquoi je l'ai intitulée « méthodes de recherche en DCL » et non « les méthodes de recherche en DLC ». S'ils ont la possibilité de pouvoir le consulter (il n'est malheureusement pas en libre accès sur Internet...), mes lecteurs pourront élargir leur vision de la diversité des méthodes en consultant le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick dir., 2011), auquel ont participé une trentaine de directeurs de recherche en DLC.⁴⁵ Il ne s'agit pas non plus pour moi de traiter ici de manière exhaustive chacune des méthodes que je présente, mais de les passer en revue en justifiant mon choix, et en indiquant des références et des liens qui permettront à chacun d'étudier plus à fond celles qu'il aura retenues pour sa recherche personnelle.

Dans la DLC telle que je la conçois, c'est-à-dire comme une discipline à la fois de compréhension (par observation-analyse-interprétation) et d'intervention,⁴⁶ les méthodes de recherche concernent la collecte des données et leur traitement, que ces données soient « simplement »⁴⁷ recueillies par le chercheur (au moyen de ses observations, de lectures d'ouvrages et d'articles,

⁴⁵ J'ai participé à cet ouvrage collectif avec un article qui s'intitule « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique, pp. 283-306, republié sur mon site en 2023 : [2011k](#).

⁴⁶ Cf. ma définition de la DLC telle que l'ai présentée et commentée au chapitre 1, « Présentation », du Dossier n° 1 du cours « [La DLC comme domaine de recherche](#) », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

⁴⁷ Je mets le mot entre guillemets : ces méthodes ne sont pas simples à mettre en œuvre, en effet, et il est difficile d'éviter les effets de l'intervention du chercheur : les questions posées dans une enquête, par exemple, orientent toujours plus ou moins les réponses qui leur sont données.

d'analyse de productions d'élèves, d'enquêtes et d'entretiens auprès de différents acteurs, par ex.) ou générées par des interventions réalisées à cet effet (dans des séquences expérimentales de classe, par ex.).

2.1 La méthode documentaire

Je parle ici de « méthode documentaire » pour désigner les techniques de recherche et d'analyse de documents qui sont déjà disponibles et qui fournissent d'emblée des informations immédiatement exploitables concernant la thématique de la recherche,

– soit parce que ce sont des analyses déjà effectuées : thèses, articles, ouvrages et autres textes ou conférences de chercheurs qui ont déjà travaillé sur la question, en particulier ceux qui « font autorité » dans leur domaine de spécialité ; on imagine mal une recherche sur l'interculturel, par exemple, sans que et Geneviève Zarate, Louis Porcher ou Martine (Abdallah-)Pretceille non seulement soient cités et apparaissent dans la bibliographie finale, mais encore et surtout sans que leurs concepts et leurs idées soient analysés, comparés, discutés et au besoin critiqués dans le corps du mémoire ou de la thèse, y compris en y intégrant la perspective historique (l'évolution de ces concepts et idées dans leurs travaux) : ce type de traitement critique, proche de la démarche de la méta-recherche, me semble devoir être exigé des étudiants-chercheurs pour chacun des « concepts spécifiques » de leur recherche, pris isolément, ou avec leurs interrelations s'ils se réfèrent d'emblée dans leur problématique initiale à un cadre conceptuel donné ;⁴⁸

– soit parce qu'ils fournissent des données prêtes à être analysées : on imagine mal par exemple une recherche sur la didactique des langues dans tel ou tel pays sans l'analyse des manuels les plus utilisés ; ou une recherche sur la formation des enseignants de langues qui n'intégrerait pas l'analyse de cursus des centres de formation professionnelle et de programmes de stages de formation.

Lorsque les documents existants ne sont pas suffisants – ce qui est souvent le cas lorsque la recherche concerne un terrain propre au chercheur –, celui-ci devra compléter la recherche de la documentation existante en produisant ou en suscitant la production de ses propres documents : une recherche sur la planification de séquences d'enseignement exigera ainsi qu'il recueille des préparations écrites d'enseignants ; une recherche sur la progression d'apprentissage, des productions écrites d'apprenants échelonnées dans le temps ; une recherche sur l'enseignement de la grammaire, des enregistrements de classes ; une recherche sur la formation des enseignants de langues – pour reprendre un exemple donné plus haut –, les résultats d'une enquête réalisée spécialement par le chercheur auprès de tous les intéressés : responsables d'institutions de formation, formateurs et enseignants

2.1.1 La recherche documentaire

À la méthode documentaire correspondent d'abord – chronologiquement parlant, au cours du processus de recherche – les dites « techniques de recherche documentaire ». Toutes les universités proposent des journées de formation à ces techniques, qui s'appuient désormais massivement sur l'informatique.

Je me limiterai ici à des ressources disponibles en ligne : voici quelques liens (vérifiés en juin 2013) vers des sites et documents intéressants ; les liens vers d'autres sites qu'ils indiquent permettront d'élargir suffisamment les recherches en fonction de la plupart des besoins documentaires des étudiants-chercheurs en DLC :

⁴⁸ Sur les concepts spécifiques, cf., au 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/) » du cours « Méthodologie de la recherche en DLC », le chap. 2.2., « Les concepts spécifiques », p. 11 (<http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/>).

– Sites de bibliothèques

– En France, la principale bibliothèque en ligne pour la didactique des langues-cultures est celle du CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, www.ciep.fr/). Le CIEP propose un service bibliographique en ligne avec des rubriques concernant la didactique des langues, dont une rubrique « Nouvelles acquisitions » qui peut se révéler très utile pour l'étudiant-chercheur, parce qu'elle signale les nouvelles parutions, parmi lesquelles certaines qu'on lui reprochera peut-être, lors de sa soutenance, de n'avoir pas consultées...

– La Bibliothèque Nationale de France (BNF) dispose aussi d'un moteur de recherche puisant dans plusieurs milliers de bibliothèques, avec possibilité de demander un prêt: <http://ccfr.bnf.fr/portailccfr/jsp/index.jsp>. Parmi les fonds répertoriés, celui du « Catalogue SUDOC » (**S**ystème **U**niversitaire de **D**ocumentation de l'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, www.sudoc.abes.fr/), que l'on pourra consulter directement : il permet lui aussi de rechercher en ligne des thèses et des numéros de revues, et d'en demander le prêt.

– Sites d'associations et/ou de revues abordant des thématiques didactiques

Par ordre alphabétique, et sans aucune prétention à l'exhaustivité (même en me limitant, comme ici, aux sites concernant entièrement ou partiellement le FLE) :

– l'ACEDLE, Association des Chercheurs et Enseignants en Didactique des Langues Étrangères (acedle.org/), et sa revue *Les Cahiers de l'ACEDLE* ;

– l'AUF, Agence Universitaire de la Francophonie (www.auf.org/) : on y trouvera en particulier un moteur de recherche international sur le FLE précieux pour se tenir au courant des colloques et autres journées d'études (taper « FLE » dans le moteur de recherche interne), et la possibilité de s'abonner gratuitement à une lettre d'information annonçant ces types d'événements (taper « FRAMONDE »).

– l'ALSIC, revue *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, (<http://alsic.revues.org/>) avec de nombreux articles portant sur l'exploitation des technologies éducatives dans l'enseignement-apprentissage des langues ;

– l'APLIUT, Association des professeurs de langues en IUT (www.apliut.com/), et sa revue *Les Cahiers de l'APLIUT* ;

– l'APLV, Association des Professeurs de Langues Vivantes (www.aplv-languesmodernes.org/), et sa revue *Les Langues modernes* ;

– l'ASDIFLE, Association de Didactique du Français Langue Étrangère (asdifle.com/), et sa revue *Les Cahiers de l'ASDIFLE* ;

– « Franc-Parler, Le site des professeurs de français », site de l'Organisation Internationale de la Francophonie (www.francparler-oif.org/), avec des fiches pédagogiques, des articles et des dossiers thématiques ;

– « ÉDUFLE.NET, site collaboratif du FLE » (www.edufle.net/), avec une série de dossiers thématiques en didactique du FLE plus ou moins bien documentés ;

– la FIPF, Fédération Internationale des Professeurs de Français, qui édite la revue papier *Le Français dans le monde* (www.fdlm.org/), avec les sommaires des numéros (seulement depuis 2009, malheureusement), des fiches pédagogiques, des dossiers (curieusement classés dans la rubrique « Blogs »), une sitographie.

– Sites d'éditeurs

Les éditeurs de manuels de langue ont tous maintenant leur site Internet, où la plupart non seulement annoncent leurs nouveautés, mais offrent la possibilité de consulter voire de télécharger une unité-type de leurs nouveaux produits, avec de plus en plus souvent les guides pédagogiques correspondants. Il est bon de parcourir ces sites régulièrement pour se tenir au courant de l'évolution des manuels, qui sont souvent de bons indicateurs des évolutions de la didactique des langues-cultures, sinon des pratiques effectives des enseignants dans leurs classes.

– Sites officiels

Dans certains pays, il existe des sites officiels portant en partie ou entièrement sur la question de l'enseignement-apprentissage des langues. C'est le cas en France, avec, par exemple :

– EDUSCOL, « Portail national des professionnels de l'éducation », et sa rubrique langues vivantes (www.eduscol.education.fr/langues) ;

– ÉMILANGUES (www.emilangues.education.fr/), site d'accompagnement pour les sections européennes.

– Site www.christianpuren.com

Mon site personnel dispose d'une rubrique « Mes sites préférés » (dernière mise à jour juin 2013), où l'on retrouvera quelques-uns des sites référencés ci-dessus, ainsi qu'une bibliographie-sitographie plus développée sur la perspective actionnelle et la pédagogie de projet.

– Techniques de recherche documentaire sur Internet

Un cours complet, incluant des conseils pour l'évaluation des sites et la présentation des travaux de recherche, est disponible en ligne à l'adresse suivante :
<http://aeris.11vm-serv.net/cours/chercher/methodes.html>.

– Utilisation des moteurs de recherche sur Internet

En tapant "*utilisation des moteurs de recherche*" dans... un moteur de recherche, on trouvera des liens vers de nombreux sites présentant cette méthode de recherche. Le minimum à savoir, c'est :

– qu'il faut mettre entre guillemets les expressions que l'on veut retrouver telles quelles (et non pas chacun de ses éléments) : "*didactique des langues cultures*", par exemple ; si l'on ne met pas les guillemets, tous les documents contenant l'un ou l'autre des trois mots-clés seront proposés en résultats de recherche ;

– et que l'espace équivaut à « ET » : "*didactique des langues*" [espace] "*interculturel*", ou "*didactique des langues*" [espace] "*approche interculturelle*" lancera une recherche sur les documents où se trouvent à la fois les deux expressions.

La connaissance précise de tous les « opérateurs booléens » (ET, OU, SAUF, etc.) permet de gagner un temps précieux dans ses recherches en ligne, en limitant d'emblée les résultats obtenus. Une recherche sur l'expression "*opérateurs booléens*" donnera des liens vers de nombreuses fiches pratiques d'utilisation de ces opérateurs.

Pas plus qu'il n'est recommandé de citer des définitions de dictionnaires « grand public » (*Le Larousse*, *Le Robert*, etc.) pour définir les concepts clés d'une recherche universitaire

(sauf éventuellement pour mieux faire apparaître le sens différent qu'ont ces concepts en DLC ou que l'on donne à ces concepts dans sa propre recherche), il n'est pas recommandé de se référer à des encyclopédies en ligne « grand public » tel que Wikipédia, même si certains de ses articles peuvent être de grande qualité. Et il ne faut surtout pas donner l'impression que l'on a commencé sa recherche documentaire en commençant par les références bibliographiques de ce site...

On trouve, comme on sait, le meilleur et le pire sur Internet, et le « style universitaire » d'un document n'est pas en soi une garantie de sérieux. La prudence minimale demande, du moins lorsque l'on commence sa recherche et qu'on n'a pas encore, de ce fait, les moyens de juger par soi-même de la qualité des textes, de ne retenir que des documents publiés sur des sites universitaires, ou d'institutions, associations ou revues reconnues, ou du moins signés par des personnes régulièrement invitées dans des colloques, séminaires et autres journées d'étude universitaires (lancer pour cela une recherche sur leur nom pour consulter leur CV).

Les recherches sur Internet ne doivent surtout pas empêcher de continuer à recourir à des techniques plus artisanales, mais qui peuvent donner des résultats tout aussi intéressants, surtout sur le long terme : noter les références bibliographiques *a priori* intéressantes dans les publications portant sur des thématiques proches de celle de sa recherche, et vérifier ensuite systématiquement l'intérêt réel de chacune ; parcourir de temps en temps, si on en a la possibilité, les rayonnages spécialisés des bibliothèques et librairies ; feuilleter les catalogues des éditeurs (tous disponibles en ligne désormais) ; échanger des idées et des trouvailles avec d'autres étudiants (pour cela aussi, l'éloignement géographique n'est plus un handicap, si on sait rompre son isolement), etc. : l'une des caractéristiques du chercheur professionnel est d'être dans un esprit de « veille documentaire » permanente, pour laquelle tous les moments et tous les moyens sont bons...

Autre conseil concernant ce qui doit devenir le plus vite possible un réflexe : noter immédiatement, pour tout passage ou document entier copié d'un document papier ou trouvé sur Internet, toutes les références qui seront par la suite nécessaires pour le citer dans son travail (y compris la date à laquelle vous avez consulté le document, qu'il faudra préciser lorsqu'il s'agit d'une ressource en ligne). Si l'on télécharge sur son ordinateur des documents entiers au format pdf (le plus courant), le plus sûr et commode est de disposer d'un logiciel permettant d'ajouter directement ces références sur le document (il existe pour cela des logiciels gratuits, à télécharger... sur Internet).

Attention cependant (a) à ne pas se noyer dans la documentation, et – autre effet pervers possible d'une recherche documentaire non maîtrisée – (b) à ne pas modifier sa problématique à chaque fois que l'on tombe sur un article apportant un nouvel éclairage sur sa thématique de recherche. Il faut savoir (a') sélectionner dans ses lectures ce qui intéresse le plus directement sa recherche, et (b') arrêter à un moment donné sa problématique, et s'y tenir par la suite.

Le problème en tout début de recherche – source d'angoisse compréhensible pour beaucoup d'étudiants-chercheurs – est qu'on lit alors pour construire sa problématique, alors même que pour « bien » lire il faudrait l'avoir déjà construite... Le seul traitement que je connais ne peut pas se faire sur le moment, mais plus tard : il consiste à lire à nouveau, en cours de recherche, au moins les articles et ouvrages qu'on a lus au début et que l'on considère comme les plus importants. Si les notes prises au cours de cette seconde lecture sont très différentes des premières, c'est le signe que s'est réalisé entre temps un vrai processus de formation...

Dernière remarque : j'ai abordé précédemment dans ce cours « Méthodologie de la recherche », au chapitre 1 « [Travailler avec son directeur de recherche](http://www.christianpuren.com/cours-methodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-1-travailler-avec-son-directeur-de-recherche/) »⁴⁹, la question des attentes et demandes que l'on peut avoir vis-à-vis de son directeur en ce qui concerne la documentation.

⁴⁹ [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-1-travailler-avec-son-directeur-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-methodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-1-travailler-avec-son-directeur-de-recherche/).

Cf. le chapitre 2 (« Quelles sont les fonctions d'un directeur de recherche ? ») et le chapitre 3 (« Que puis-je attendre de mon directeur en ce qui concerne ma recherche ? »), p. 3.

2.1.2 L'analyse documentaire

Il n'existe pas à proprement parler de technique d'analyse documentaire qui soit propre à la recherche en DLC, et on peut douter qu'il soit possible et utile d'en élaborer une à l'avenir, eu égard à la très grande diversité de nature et de statut des documents utilisés par le chercheur dans cette discipline. De manière très générale, il me semble que ce chercheur doit disposer à la fois :

- du point de vue qualitatif, d'une bonne capacité de lecture « compréhensive » de tous types de documents, telle que sa formation générale universitaire doit normalement la lui avoir donnée ;
- et du point de vue quantitatif, d'une bonne capacité de travail, qui permette de brasser et rebrasser en tous sens les données du terrain avec les idées des autres et ses idées personnelles jusqu'à atteindre ce seuil critique (parfois proche de l'obsession...) à partir duquel, sur l'ensemble de son domaine d'observation et d'intervention, va progressivement émerger et se structurer un réseau conceptuel nouveau : l'originalité de la recherche, qui est l'une de ses premières qualités attendues, ne vient pas – ou très rarement – d'idées véritablement nouvelles, mais, entre des idées déjà connues, de relations nouvelles établies de manière imprévue et qui se révèlent pertinentes par rapport à sa problématique de recherche.⁵⁰

Très empiriquement, je me suis toujours contenté pour ma part, au fil de mes lectures, de noter par écrit, sur des fiches bristol au début de ma carrière puis dans des fichiers et répertoires informatiques, les citations qui me paraissaient intuitivement intéressantes (avec leurs références complètes !...), ainsi que, juste en dessous et immédiatement, les commentaires et les idées qu'elles me suggéraient, puis de relire toutes ces notes de temps en temps (en particulier dans les périodes d'écriture où l'inspiration est en panne...) ; voire, lorsque l'ouvrage m'appartenait, de seulement signaler d'un trait vertical dans ses marges les passages qui m'intéressaient à la première lecture et d'y griffonner quelques mots clés ; puis de les relire, plus tard, pour les mettre en relation avec d'autres citations et d'autres idées notées entre-temps par ailleurs. L'une des définitions les plus courantes de l'intelligence, celle de la capacité à relier entre elles des idées, me semble particulièrement pertinente en ce qui concerne la conduite du processus de la recherche.

Pour l'analyse documentaire, certains chercheurs en DLC ont recours à une méthode particulière, « l'analyse de contenu », dont la particularité – intéressante par exemple pour l'analyse des enregistrements de classe, des entretiens, des instructions officielles ou encore des guides pédagogiques de manuels – est de chercher à d'établir des correspondances entre les structures sémantiques ou linguistiques des textes et les structures psychologiques ou sociologiques (opinions, représentations, attitudes, conceptions, idéologies,...) qui ont été à l'œuvre dans la production des énoncés. On pourra voir si cette méthode est intéressante voire indispensable pour sa propre recherche en consultant l'un ou l'autre de deux ouvrages suivants :

- ROBERT André B., BOUILLAGUET Annick, *L'analyse de contenu*, PUF, coll. « Que sais-je ? » n° 3171, 128 p.
- BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, coll. « Le psychologue », 3^e éd. 1983 [1^e éd. 1977], 234 p.

Ces ouvrages ne sont malheureusement pas disponibles sur Internet, mais une recherche en ligne à partir des mots clés "*Analyse de contenu*" définition (tapés de cette manière) donne de très nombreux résultats, dont les liens suivants renvoyant à des documents rédigés par des universitaires et disponibles en ligne : il y a même une entrée dans Wikipédia... ;-).

⁵⁰ Cf. à ce propos mon article [2013a](#).

Pour deux objets propres à l'enseignement, à savoir les matériels didactiques et les pratiques de classe, il existe déjà en didactique des langues-cultures sinon des méthodes, du moins des outils spécifiques, que tout chercheur dans cette discipline doit connaître. Je les aborde dans les deux paragraphes suivants.

2.2 L'analyse de matériel didactique

Je suggère à mes lecteurs, sur ce thème, de [re]lire le chapitre 1 (pp. 3-12) du [Dossier n° 5](#) : « La perspective didactique 3/4 », consacré pour moitié aux matériels didactiques.⁵¹ Ils y trouveront en particulier la présentation de plusieurs typologies d'analyse de ces matériels, avec sept tâches accompagnées de leurs corrigés.

Parmi les documents auxquels a recours le chercheur en DLC, les « matériels didactiques » (manuels, cahiers d'exercices, guides pédagogiques, enregistrements audio et vidéo, etc.) occupent en effet une place toute particulière pour des raisons d'accessibilité et de commodité (il est plus facile d'analyser des manuels que d'observer des classes...), mais aussi pour une forte raison « épistémologique » : une discipline dont l'objet est le processus conjoint d'enseignement-apprentissage et qui se veut d'intervention, ne peut négliger des outils aussi constamment utilisés conjointement par les enseignants et par les apprenants.

C'est pourquoi, comme la méthodologie de l'observation de classe (que j'aborderai à la suite), la méthodologie d'analyse des matériels didactiques a donné lieu à quelques publications dans notre discipline.

– Deux fiches d'analyse de manuels de FLE restent parmi les plus connues et les plus fonctionnelles à ce jour, même si elles datent toutes deux de 1984 :

– BARILLAUD Marie-Christine, DAHLET Patrick, HILGERT Jean-Marc, JUSTOME Sylvie, ORSAUD Vincent, « Méthodes FLE d'ailleurs et d'aujourd'hui. Vol au-dessus d'un nid de méthodes ». *Le Français dans le monde* n° 185, mai-juin 1984, pp. 20-26,

et surtout :

– BERTOLETTI Maria Cecilia, DAHLET Patrick, « Manuels et matériels pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse ». *Le Français dans le monde* n° 186, juil. 1984, pp. 55-63. Cette grille est disponible sur mon site (avec l'aimable autorisation de la revue), [Document 032](#). J'en ai fait une analyse détaillée dans un article de [2011\(a\)](#), où je montre que cette grille est sous la forte influence de la méthodologie de référence des auteurs – en l'occurrence, de l'approche communicative ; comme le sont forcément toutes les autres, d'ailleurs, et c'est là une raison suffisante pour que chaque chercheur se construise ses propres grilles d'analyse. Il y a au moins une autre bonne raison, et c'est que ces grilles doivent être élaborées en fonction de ses propres objectifs et hypothèses de recherche.

– L'ouvrage collectif *Se former en didactique des langues* (PUREN C. et al., 1998) propose une grille d'analyse des manuels (ainsi que des textes officiels) pour chacun des thèmes abordés dans les onze chapitres : les objectifs généraux, la communication en classe de langue, la formation à l'apprentissage, l'enseignement-apprentissage de la culture, langue maternelle/langue étrangère, méthodes et méthodologies, compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites, l'enseignement-apprentissage de la grammaire, le lexique, l'évaluation.⁵²

⁵¹ Ce chapitre fait partie du cours « La DLC comme domaine de recherche » (www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/).

⁵² Cet ouvrage étant collectif, et par ailleurs toujours diffusé par l'éditeur à la date présente, je ne peux malheureusement encore pas proposer ces grilles en téléchargement sur mon site.

– On trouvera aussi des outils directement utilisables pour l'analyse des manuels de FLE dans l'ouvrage 2002 de Janine COURTILLON : *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette, 2002.

– Un numéro récent des *Langues modernes* (n° 1, janvier-février-mars 2010) propose un dossier de douze articles sur le thème « Concevoir un manuel de langue ».

– Enfin, le Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe a publié un *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique* rédigé par Andy Hopkins en complément au *Cadre européen commun de référence* (Strasbourg, décembre 1996 CC-LANG (96) 17 rév.). Il a été republié en tant que Chapitre 8 (pp. 233-271) du *Guide pour les utilisateurs [du CECRL]* que l'on peut librement télécharger (au format doc !...) à l'adresse suivante :

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc.

Ce dernier document étant disponible en ligne et proposant une liste très importante des « entrées » possibles pour l'analyse de ce type de documents, je considère personnellement que sa lecture devrait être exigée à tout étudiant-chercheur dont la recherche intègre l'analyse de matériels didactiques.

2.3 L'observation de classes

Je suggère à mes lecteurs, sur ce thème, de (re)lire le chapitre 2 (pp. 13-23) du [Dossier n° 5](#) du cours « La DLC comme domaine de recherche ».⁵³ Ce dossier est en effet consacré pour moitié aux « pratiques ». Il s'agit des pratiques de classe, et j'y aborde naturellement la question de leur observation.

L'observation des pratiques d'enseignement-apprentissage a donné lieu depuis longtemps à de nombreux ouvrages en sciences de l'Éducation (depuis le grand classique de Marcel POSTIC, *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1^e éd. 1977, 336 p.). En ce qui concerne la DLC, on peut citer :

– Une thèse soutenue en 2002 par Françoise DARGIROLLE sur le thème *L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères*. Université de Paris-III, 24 juin 2002. Elle est reproduite entièrement en [Document 035](#) avec son aimable autorisation.

– Les études sur les interactions orales en classe de langue (on pourra taper *interaction "didactique des langues"* dans un moteur de recherche) ; la principale spécialiste de la question en FLE est Francine CICUREL : cf. en particulier son ouvrage récent sur la question : *Interactions dans l'enseignement des Langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier, 2011, 287 p.

– L'ouvrage *Se former en didactique des langues* cité plus haut (PUREN C. *et al.* 1998) propose une grille d'analyse des pratiques de classe pour chacun des thèmes abordés dans les onze chapitres dont il se compose.

– Un numéro entier des *Études de Linguistique appliquée* (Paris : Klincksieck), n° 114, avril-juin 1999) a été consacré au thème « Observation de classes et didactique des langues ». J'en ai été le coordonnateur, et j'ai rédigé à ce titre une longue « Présentation » ([1999d](#)) où je propose en particulier une « typologie des observations de classe en didactique des langues ».

⁵³ Dossier n° 5, « La perspective didactique 3/4 », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/.

– On trouvera également sur mon site un autre de mes articles intitulé « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe » ([1994d](#)). J'y traite la question de l'interprétation des données d'observation, la thèse que j'y défends étant que cette observation ne peut se faire sans se référer essentiellement à l'intentionnalité de l'enseignant. Cela implique à mon avis que les observations de classe, dans une recherche dans notre discipline, devraient impérativement être complétées par un entretien avec les enseignants observés.

L'analyse des observations de classes peut amener à mettre en jeu d'autres disciplines, comme je le montre dans le [Document 039](#), déjà cité *supra* au [chapitre 1.3](#) (« La recherche-modélisation », note 16 p. 12). Le principe de subsidiarité, que je propose d'appliquer en cette affaire, ne doit pas empêcher d'enrichir éventuellement ses méthodes d'observation d'éléments empruntés à d'autres disciplines. Je conseille la lecture de l'ouvrage suivant, destiné aux étudiants en sociologie : ARBOIRO Anne-Marie & FOURNIER Pierre, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris : Nathan-Université (collection « 128 »), 2001 [1^e éd. 1999], 128 p.

2.4. Le questionnaire et l'entretien

Comme en ce qui concerne l'observation, la méthodologie de l'enquête par questionnaire ou entretien n'est pas fondamentalement différente en DLC de celle que proposent les sociologues : je renvoie sur ce sujet à quelques ouvrages connus et appréciés – les trois premiers sont publiés chez le même éditeur et dans la même collection que l'ouvrage sur l'observation cité juste ci-dessus – :

1. BLANCHET Alain & GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan-Université (collection « 128 »), 2001 [1^e éd. 1992], 128 p.
2. KAUFMAN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan-Université (collection « 128 »), 2001 [1^e éd. 1996], 128 p.
3. SINGLY François de, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris : Nathan-Université (collection « 128 »), 2001 [1^e éd. 1992], 128 p.
4. BEAUD Stéphane & WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte (coll. « Guides Repères »), 2003.
5. BERTHIER Nicole, *Les techniques d'enquête : méthode et exercices corrigés*, Paris : Armand Colin (collection « Cursus TD »), 2000 [1^e éd. 1998], 256 p.

Ces ouvrages ne sont pas téléchargeables en ligne, à ma connaissance, mais une recherche sur Internet permet d'en trouver des présentations et pour certains des extraits.

Si l'une ou l'autre de ces méthodes sont utilisées dans une recherche de type mémoire de Master ou thèse en DLC, il me semble qu'au moins un ouvrage méthodologique correspondant devrait apparaître en bibliographie. Ces techniques en effet ne sont pas innées ni se s'acquièrent par la simple pratique sur le terrain, surtout dans le temps limité que peuvent leur consacrer les étudiants-chercheurs en DLC.

Il sera intéressant de consulter l'ouvrage de Paul CYR intitulé *Les stratégies d'apprentissage* (Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 1998 [1^e éd. 1996]). Plusieurs exemples de questionnaires destinés à des apprenants y sont en effet proposés, ainsi qu'un guide d'entrevue avec des enseignants ; ils concernent bien entendu le thème de cet ouvrage, mais ils donnent une idée de ce que peuvent être concrètement ces types d'outils dans une recherche en DLC.

Les questionnaires sont des outils relativement aisés à mettre en œuvre, mais très délicats à élaborer : il faut être clair en effet sur les hypothèses que l'on cherche à valider, et sur le type de données que l'on aura besoin de croiser pour y parvenir, pour faire en sorte de pouvoir les recueillir. C'est pourquoi on teste toujours en principe une première version d'un nouveau questionnaire sur quelques individus, avant de distribuer le formulaire définitif ; et c'est aussi

pourquoi il est particulièrement recommandé de soumettre préalablement ces différents questionnaires à son directeur de recherche *en lui explicitant d'emblée les hypothèses sous-jacentes*, puisque sans leur connaissance il est impossible d'évaluer la pertinence d'un questionnaire. Les questionnaires, parce qu'ils permettent de toucher de nombreux destinataires, sont particulièrement mis à contribution pour l'analyse quantitative (cf. [chap. 2.5.1](#), infra p. 40).

Les entretiens sont une technique plus adaptée à l'analyse qualitative (cf. ci-dessous [chap. 2.5.2](#), p. 41), puisqu'elles permettent d'approfondir certains thèmes et de travailler sur les dimensions cognitive, affective et volitive des acteurs (leurs savoirs, leurs convictions, leur vécu, leurs sentiments, leurs motivations,...), dimensions tout à fait essentielles dans une discipline telle que la DLC. À l'inverse des questionnaires, les entretiens sont souvent plus faciles à préparer (ce sont parfois de simples canevas de questionnement), mais ils sont plus délicats à mettre en œuvre sur le terrain (contact personnel nécessitant plus de temps et d'implication de la part des enquêtés, gestion des imprévus inévitables au cours d'une interaction,...) et les données qu'ils génèrent sont plus lourdes à gérer (transcription des enregistrements ; sélection et analyse des entretiens ; recoupement entre les différents entretiens ; ...).

Il est parfois intéressant de combiner les deux techniques : par exemple questionnaire avec certaines questions ouvertes, sélection des personnes à interviewer à partir des retours de questionnaires, entretiens auprès de ces personnes avec certaines questions fermées.

Les trois méthodes présentées ci-dessous – quantitative, qualitative et comparative – sont exclusivement des méthodes d'analyse des données.

2.5. Méthode quantitative et méthode qualitative

2.5.1 La méthode quantitative

L'objectif de l'analyse quantitative est de parvenir à dépasser les impressions subjectives, les préjugés et stéréotypes personnels et collectifs. La qualité de ce type d'analyse dépend de la quantité et de la représentativité des personnes enquêtées, de la rigueur du traitement statistique, de la clarté du mode de présentation finales des données... et enfin, *last but not least*, de la pertinence des analyses et interprétations qui en sont faites à l'intérieur de la discipline et par rapport à la problématique de recherche. L'analyse quantitative s'applique le plus souvent aux résultats des questionnaires recueillis en nombre auprès des enseignants et des apprenants, mais on peut aussi l'imaginer appliquée à des analyses de matériels didactiques, voire, avec des grilles adaptées, à des observations de classes.

Voici deux textes disponibles en ligne qu'il me semble que tout étudiant-chercheur ayant prévu d'élaborer et de reproduire quelques tableaux chiffrés dans son texte se devrait d'avoir lu :

– CIBOIS Philippe, *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*, version corrigée en ligne (et librement téléchargeable) du « Que sais-je ? » n° 3782, définitivement épuisé :
<http://cibois.pagesperso-orange.fr/PhCiboisMethAnaEnq.pdf>.

– Grémy J.-P., 2003, « Introduction à la lecture des tableaux statistiques », *Sciences Humaines*, 69p. Disponible en ligne :
www.scienceshumaines.com/textesInedits/Gremy.pdf.

Il faut veiller en particulier (j'ai établi la liste ci-dessous à partir des erreurs ou lacunes les plus fréquemment repérées dans les travaux des étudiants-chercheurs) :

- 1) à tester préalablement les questionnaires auprès de quelques individus avant de les distribuer en nombre ;
- 2) à présenter et justifier l'ensemble de la démarche utilisée : comment et pourquoi les questionnaires ont été conçus (en particulier, à partir de quelles hypothèses et/ou

questions de recherche), les enquêtés choisis (« constitution de l'échantillon »), la procédure utilisée retenue, la démarche d'analyse des résultats ; l'ensemble des formulaires de questionnaires et des éventuels canevas d'entretien doit être reproduit en annexe, de manière à permettre aux lecteurs d'évaluer eux-mêmes leur pertinence par rapport à la problématique de recherche ;

3) à tenir compte du nombre des personnes interviewées dans l'interprétation et la présentation des résultats : 20 enseignants interrogés au hasard ne sont pas forcément représentatifs ; calculer des pourcentages au dixième près (*i.e.* avec un chiffre après la virgule) sur un échantillon aussi réduit n'a strictement aucun sens ;

4) à ne pas oublier que les données chiffrées ne sont pas intéressantes en elles-mêmes, mais dans la seule mesure où elles sont analysées (mises en rapport entre elles) et interprétées (mises en rapport avec la problématique de recherche).

Il est difficile de fixer *a priori* (c'est une question qui m'est très souvent posée par les étudiants-chercheurs) le nombre minimal d'individus interrogés à prévoir ; ce n'est après coup que l'on peut juger :

1) si la méthode quantitative est crédible (si l'échantillon est représentatif, sachant qu'une sélection très pertinente peut compenser parfois un nombre limité d'enquêtés) ;

2) si elle a été adéquate, c'est-à-dire si elle a permis d'obtenir des résultats qui n'auraient pas pu être obtenus par la méthode qualitative ;

3) si elle a été efficace, c'est-à-dire si son rapport « coût-bénéfice » est avantageux, *i.e.* si l'intérêt des résultats est à la mesure du travail que sa mise en œuvre a exigé : il faut éviter de donner aux lecteurs l'impression que, comme l'on dit plaisamment en français, « on a utilisé un marteau-pilon pour écraser une mouche »...

2.5.2 La méthode qualitative

Avec la méthode qualitative (appelé souvent « analyse qualitative »), il s'agit non pas de mesurer les phénomènes (méthode quantitative), mais de *comprendre leur nature et leur « qualité » profondes* : c'est pourquoi la méthode qualitative qui est la plus en adéquation avec l'épistémologie de la DLC, si du moins on partage cette idée des empiristes anglo-saxons selon laquelle la théorie doit émerger de l'observation compréhensive de la réalité elle-même.

2.5.2.1 Le modèle d'analyse qualitative de A.M. HUBERMAN & M.B. MILES (1991)

Un modèle d'analyse qualitative qui m'a paru particulièrement adéquat pour la recherche dans une DLC ainsi conçue est celui que propose A.M. HUBERMAN & M.B. MILES – représentants de cette sociologie précisément appelée « compréhensive » – dans leur ouvrage de 1991 intitulé *Analyse des données qualitatives*. J'ai présenté très schématiquement ce modèle de la manière suivante dans mon article de [1997\(b\)](#) :

A.M. HUBERMAN & M.B. MILES 1991 définissent l'analyse qualitative telle qu'ils la proposent pour la recherche en sciences sociales :

– par son objet, à savoir des données empiriques constituées non de chiffres mais de mots organisés en textes, et recueillies par des observations, des entretiens, des extraits de documents ou des enregistrements ;

– et par sa méthodologie principalement de type inductif, qui consiste :

1) à « condenser » les données empiriques par « sélection, centration, simplification, abstraction et transformation » (p. 35) ;

2) à les présenter sous forme de matrices, graphiques, diagrammes et tableaux de manière à « tirer des conclusions et passer à l'action » (p. 36) ;

3) enfin à élaborer/vérifier ces conclusions par un travail approfondi de reproduction d'un résultat dans un autre ensemble de données, ou par « des discussions entre collègues visant à développer un consensus intersubjectif » (p. 37)⁵⁴. En ce qui concerne les sciences humaines en effet, selon les auteurs, « il n'existe pas de canons, règles de décision, algorithmes ou même d'heuristique reconnue en recherche qualitative permettant d'indiquer si les conclusions sont valables et les procédures solides » (p. 374).

L'objectif que se proposent ainsi A.M. Huberman & M.B. Miles est d'atteindre progressivement « une cohérence conceptuelle/théorique » (p. 413) en reliant chaque donnée recueillie sur le terrain à d'autres données, puis en les regroupant sous des « éléments conceptuels » (*constructs*) de plus en plus larges ; ces éléments conceptuels vont enfin être reliés eux-mêmes dans une « théorie », celle-ci étant définie comme un « cadre conceptuel » consistant en une description des concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions.

En réalité, démarches inductive et déductive sont mises en œuvre simultanément de manière dialectique, le chercheur partant toujours d'une certaine conception d'ensemble préétablie qu'il modifie constamment au cours de son travail, de sorte qu'« un cadre conceptuel est simplement une version momentanée de la carte du territoire exploré par le chercheur » (p. 54).

Cette démarche proposée par A.M. HUBERMAN & M.B. MILES correspond exactement à ma conception personnelle de la recherche en DLC, dont le mécanisme fondamental est un processus de « modélisation interne », et non celui de l'application de théories externes (cf. au [chapitre 1.3](#) le point 2, *supra* p. 10).

Deux autres références bibliographiques sur cette méthode de l'analyse qualitative :

- FRISCH Françoise. 1999. *Les études qualitatives*. Paris, Les Éditions d'Organisation, 182 p.
- PUREN Christian [1999h](#) : les deux chapitres que j'ai rédigés dans cet ouvrage.

2.5.2.2 *Les biais de l'analyse qualitative*

Lorsqu'il a recours à l'analyse qualitative, comme c'est la plupart du temps le cas dans les recherches en DLC, l'étudiant-chercheur doit être particulièrement vigilant vis-à-vis des « biais » qui peuvent affecter la sélection et l'interprétation de ses données. Je recopie simplement ci-dessous un passage de mon article [2001a](#) :

Comme nous l'avons vu dans la Partie 2, l'analyse qualitative, telle du moins que la définissent A.M. Huberman et M.B. Miles (1991), s'appuie sur des textes traités par la démarche inductive, ne vise pas l'objectivité des sciences dites « exactes » mais le consensus intersubjectif. C'est pourquoi elle est particulièrement sensible aux différents biais qui peuvent affaiblir ou invalider les résultats des recherches. En reprenant partiellement l'ouvrage de ces deux auteurs (p. 416), je présenterai ainsi (dans un ordre non significatif) les six archétypes de biais qui me semblent particulièrement à l'œuvre dans la conceptualisation en formation à la recherche en DLE⁵⁵ :

1) Le biais holiste : *il consiste à accorder a priori une certaine cohérence aux ensembles de données recueillies, aux dépens de la recherche des hétérogénéités et contradictions.*

⁵⁴ Même dans les sciences dites « exactes », pour la plupart des épistémologues et sociologues des sciences actuels (cf. en particulier Bruno LATOUR 1987 et 1991), est scientifique ce qui est reconnu à chaque moment comme tel par la communauté scientifique. A.M. HUBERMAN & M.B. MILES ne le précisent pas, mais il est sans doute évident pour eux que le consensus intersubjectif dont ils parlent ne peut être obtenu que de manière locale (il est obtenu sur des points déterminés) et temporaire (il est sans cesse susceptible de résiliation).

⁵⁵ Je m'appuie également pour ce faire sur mon expérience de directeur et membre de jury de thèses en DLE. [Note de l'article cité. DLE = Didactique des Langues Étrangères].

2) Le biais universaliste, *qui fonctionne en relais du biais holiste : il consiste à rechercher systématiquement de nouvelles données et à construire de nouvelles conceptualisations dans le but d'élargir au maximum l'aire de validité du principe de cohérence retenu. Ce biais est particulièrement repérable dans l'écriture de nombreuses thèses : alors même que leurs auteurs se situent dans une perspective de spécialisation qui justifierait amplement qu'ils limitent l'aire de validité de leurs propositions, ils se comportent souvent comme s'ils étaient persuadés que la défense de leurs propositions impliquait nécessairement l'affirmation de leur validité universelle. Tous les auteurs des différentes thèses qu'il m'a été donné de lire sur le jeu, par exemple, affirment ou suggèrent que cette technique (et parfois même un type précis de jeu) pourrait et même devrait être généralisée à tous les publics, domaines, activités, niveaux, objectifs et situations d'enseignement-apprentissage.*

3) Le biais élitiste : *accorder a priori une portée particulière aux données/concepts/-conceptualisations exposés dans des textes publiés, en particulier les écrits de didacticiens reconnus et/ou se réclamant d'autres disciplines plus reconnues dans l'Université.*

4) Le biais d'innovation : *accorder a priori une importance et un intérêt supérieurs aux données/concepts/conceptualisations nouvellement apparus dans la discipline.*

5) Le biais individualiste : *accorder a priori une fiabilité et un poids privilégiés aux données provenant de son expérience ou de ses observations personnelles.*

6) Le biais de proximité : *privilégier les données/concepts/conceptualisations recueillis ou rencontrés le plus récemment.*

Dans la pratique, différents biais peuvent se combiner et se renforcer l'un l'autre. Il est par exemple très fréquent dans les thèses de jeunes chercheurs que les biais 1, 2 et 3 se conjuguent dans un usage des citations qui réduit la pensée de leurs auteurs pour occulter (consciemment ou inconsciemment) les divergences entre eux. Autre exemple : dans les discussions collectives en séminaire de formation, les données ou idées relevant d'une expérience personnelle récente tendront à prendre une importance excessive (biais 5 et 6).

Quoi qu'il en soit, on voit bien que la méthode sans doute la plus puissante pour lutter simultanément contre tous ces types de biais, c'est l'activité que j'ai appelée d'« extension », réalisée sous forme de recherche et de confrontation d'un maximum de données/concepts/conceptualisations provenant de sources les plus diversifiées possible.

L'activité ici appelée d'« extension » correspond à celle de *croisement de données d'origines diversifiées* qui constitue sans doute la méthode fondamentale de la recherche en DLC (je la qualifie de « méta-méthode » dans la [conclusion de la 2^e partie](#), *infra* p. 45) parce qu'elle permet de dégager, au-delà de la subjectivité inhérente à chacune des sources, des « constantes intersubjectives » qui peuvent, à défaut de produire de véritables « démonstrations scientifiques », emporter des convictions raisonnables chez le chercheur... et ses lecteurs. J'ai toujours conseillé à mes étudiants-chercheurs de ne jamais utiliser « démontrer » dans leur travail de recherche, mais « montrer ».

2.6. La méthode historique

Je rappellerai brièvement ici cette méthode, puisque c'est l'une de celles que j'utilise pour ma part systématiquement, et que l'on retrouve par conséquent en permanence dans l'ensemble de ce cours sur la méthodologie de la recherche en DLC : la plupart de mes modélisations concernant l'ensemble de la discipline, en effet :

– soit intègrent explicitement la dimension historique (par exemple en Bibliothèque de travail les documents [016](#), [017](#), [019](#), [029](#), [040](#)) ;

– soit ont été élaborées à partir de la perspective historique, qu'elles permettent en retour de parcourir ; c'est le cas du champ de la perspective didactique (cf., dans le cours « La

DLC comme domaine de recherche », le [Dossier n° 3](#) « La perspective didactique 1/4 - Modèles, théories et paradigmes⁵⁶, chap. 1.2 « Perspective didactique et perspective historique », pp. 5-9) ; ou encore du schéma d'ensemble de la DLC (p. 4) avec les trois perspectives – méthodologique, didactique et didactologique – qui correspondent en fait aux trois stades historiques de construction de la discipline : cf. dans ce même cours le Dossier n° 7, « La perspective didactologique 1/2 : l'épistémologie » –, tels que je les présente dans mon article de [1994\(a\)](#).

Deux de mes textes, publiés à 25 ans d'écart l'un de l'autre, illustrent bien l'importance que j'ai toujours accordée à cette perspective historique :

– la conclusion générale de mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ([1988a](#)), où j'énumère les « leçons » que nous apportent cette histoire, et qui me semblent correspondre à l'attitude intellectuelle de tout chercheur en DLC, qu'il soit débutant ou confirmé (p. 396 de la version papier originale, p. 265 de la version en ligne pdf ouverte) :

– **Leçon de modestie**, d'abord, quels que soient notre formation, notre expérience, notre statut et notre fonction. La succession des différentes méthodologies, leur inscription dans un lieu et une époque déterminés ainsi que leurs insuffisances et contradictions internes nous rappellent sagement à la conscience de nos propres limites et déterminations.

– **Leçon de prudence**, ensuite, vis-à-vis des effets de cohérence du discours méthodologique et des effets pervers de la cohérence des constructions méthodologiques, qui tendent toutes à fonctionner, avec ou malgré leurs auteurs, comme des « **systèmes à construire des certitudes et des servitudes** » comme le remarquait R. GALISSON en 1982 (p. 67).

– **Leçon de réserve**, enfin et surtout, vis-à-vis du volontarisme, du maximalisme, voire du messianisme trop fréquents dans la recherche et la formation en DLVE. L'histoire apporte, avec la perception de la complexité et de la permanence des problèmes fondamentaux de renseignement/apprentissage des LVE, un recul salutaire face à tout discours qui se prétend d'autorité : que ce soit au nom de la **science** (l'une ou l'autre des théories de référence de la DLVE), de l'**expérience** (la pratique individuelle ou l'expérimentation collective) et/ou de la **conscience** (au nom de savoirs non didactiques tels que la sociologie... ou l'histoire elle-même !).

– ma récente conférence [2013i](#), où je développe ce qui m'apparaît comme les quatre grandes « valeurs d'usage » en DLC :

1. L'histoire comme analyseur des mécanismes de fonctionnement du champ didactique
2. L'histoire comme mode d'approche complexe des enjeux didactiques actuels
3. L'histoire comme outil et modèle de formation des enseignants
4. L'histoire comme source d'innovation par différenciation consciente et volontaire

Je renvoie mes lecteurs à ces développements : toutes les recherches n'exigent pas la perspective historique, certes, mais tous les étudiants-chercheurs ont intérêt à se demander si leur recherche personnelle ne gagnerait pas à l'intégrer.

2.7 La méthode comparative

Sur cette approche, je renvoie mes lecteurs au texte dont j'ai conseillé la lecture dans l'introduction de ce chapitre 5, « Pour une didactique comparée des langues-cultures » ([2003b](#)).

⁵⁶ <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/>.

Comme je l'écris dans la présentation de cet article, chacune des six approches à mes yeux fondamentales de la DLC – compréhensive, environnementaliste, qualitative, pragmatiste, complexe et constructiviste – « justifie que soit mise en chantier une septième, celle du comparatisme ».

Dominique GROUX rappelle, dans l'éditorial de la version en ligne d'un numéro des *Cahiers pédagogiques* sur l'éducation comparée (n° 378, nov. 1999)⁵⁷, que selon Émile Durkheim :

La méthode comparative est un substitut à la démarche expérimentale proprement dite. Elle permet de travailler sur des phénomènes qui ne peuvent être soumis à l'expérimentation à cause de leur échelle ou pour des raisons déontologiques. La méthode comparative, parce qu'elle est analogique, est aux sciences de l'éducation ce que la méthode expérimentale est aux sciences exactes.

On retrouve la même idée reprise par le sociologue D. Raynaud dans une intervention lors d'un séminaire du Centre d'Études Sociologiques de la Sorbonne (CESS, Paris-IV) le 10 mars 2004. Il y présente une « conception gradualiste » de la méthode expérimentale qu'il emprunte à l'introduit de la médecine expérimentale, Claude Bernard. Pour celui-ci – et D. Raynaud souligne sur ce point sa convergence avec Émile Durkheim –, « le premier stade [de la méthode expérimentale] consiste simplement à comparer des observations faites dans des circonstances diverses, de manière à "raisonner sur l'influence des circonstances" ».⁵⁸

Cette version faible de la méthode expérimentale me semble parfaitement convenir à la DLC où effectivement on « raisonne sur l'influence des circonstances » (cf. l'importance qu'y a constamment l'environnement). Les études de cas, qui constituent l'essentiel des recherches en R-UI dans cette discipline, seront d'autant plus fiables que les étudiants-chercheurs se donneront les moyens de mettre en comparaison des circonstances différentes : on ne peut éviter en effet la simple description/narration dans une étude de cas en formation à la recherche en DLC que si la formation disciplinaire antérieure a été suffisamment large et assurée pour fournir les instruments et les points de comparaison qu'un terrain d'observation unique ne peut fournir par lui-même.

Conclusion de la deuxième partie. La « méta-méthode » de la recherche en DLC : le croisement des méthodes

Une « méta-méthode » – comme l'on dit une « métrarègle » –, est une méthode permettant de choisir entre des méthodes différentes.

La recherche en DLC, comme dans toutes les sciences humaines dont l'objet est complexe, exige le croisement d'un maximum de sources d'information jugées pertinentes :

1) enquêtes et/ou entretiens auprès de différents **acteurs** : responsables politiques, administratifs et pédagogiques, inspecteurs, formateurs, enseignants, apprenants, auteurs de manuels, éditeurs, et ce pour recueillir de leur part non seulement des informations, mais, dans la mesure du possible, des réactions aux analyses, interprétations, propositions d'intervention et interventions effectives du chercheur ;

2) analyse et interprétation des différents « **documents premiers** »⁵⁹ : textes officiels, rapports d'inspections, programmes de formation, manuels, préparations de cours et travaux d'apprenants, classes observées, matériels didactiques,...

⁵⁷ www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=434.

⁵⁸ www.cess.paris4.sorbonne.fr/CR100304/Raynaud.pdf (lien brisé à la date présente, juillet 2013).

⁵⁹ Dans le sens où les historiens parlent de « sources premières », ou de « documents de première main », qui sont des documents d'époque à analyser et à interpréter par le chercheur lui-même, par opposition aux documents relevant entièrement ou en partie d'analyses et d'interprétations déjà réalisées précédemment.

3) analyse et interprétation de « **documents seconds** », qui sont les documents produits par le chercheur lui-même dans le cadre de ses expérimentations : matériels didactiques élaborés, séquences réalisées dans des classes,...

4) analyse et interprétation de « **documents tiers** », en particulier des articles, cours, conférences et ouvrages de didacticiens, linguistiques, sociologues, philosophes, ... ;

5) et, *last but not least*, échanges et discussions avec son directeur de recherche et d'autres (étudiants-) chercheurs.

Ce croisement des sources exige en lui-même des méthodes de recherche différentes : ainsi, les opinions, représentations et conceptions des enseignants seront recueillies par des enquêtes et/ou entretiens, les pratiques de classe par des observations, la conception didactique des matériels par des analyses. Mais les mêmes données doivent être traitées si possible par des méthodes différentes : on aura ainsi tout intérêt à combiner l'analyse d'un manuel avec celle d'autres manuels contemporains (*méthode comparative*) et d'autres manuels plus anciens (*méthode historique*), avec le recueil des avis d'utilisateurs enseignants et apprenants (*entretien*) voire avec l'*observation* de classes réalisées ou expérimentées utilisant ce manuel.

Ce croisement des sources est d'autant plus nécessaire que les données sont difficiles à recueillir ou les sources sujettes à caution. L'un des domaines pour lesquels les données sont sans doute les plus délicates à collecter, analyser et interpréter, c'est celui des stratégies d'apprentissage, et c'est pourquoi, dans son ouvrage de 1996 sur cette question, Paul Cyr propose, avec des exemples concrets d'outils que l'on consultera avec profit, de recourir simultanément à plusieurs méthodes différentes, à savoir :

[...] l'observation et l'intuition, les entretiens et autres procédures de réflexion à haute voix, la prise de notes par les apprenants, la tenue d'un journal par les apprenants⁶⁰, les questionnaires et sondages administrés par le chercheur et les données recueillies lors d'un entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Croisement est donc le concept-clé de ce chapitre 5, et *croiser*, l'exigence première que doit avoir à l'esprit l'étudiant-chercheur : croisement des types de recherche, des méthodes de recherche, des sources d'information.

Pour revenir au thème de cette seconde partie, les méthodes de recherche, on aura compris qu'elles doivent impérativement être présentées à son directeur le plus tôt possible et faire l'objet d'un accord de sa part. Elles devront aussi être signalées dès l'introduction générale du mémoire ou de la thèse, et il faudra revenir sur chacune d'elles de manière *suffisamment détaillée* dans le corps de la recherche, au moment où il sera question de leur mise en œuvre.

« Suffisamment détaillée » signifie qu'il faut indiquer à ses lecteurs (je rappelle que ce sont par convention les membres du jury de soutenance), au besoin en donnant les références des ouvrages de méthodologie de la recherche que l'on a consultés, toutes les informations qui leur permettront de comprendre – et si possible d'admettre... – pourquoi on a choisi telle et telle méthode, en quoi consiste chacune d'elles, comment on les a mises en œuvre, articulées et/ou combinées, en justifiant le traitement que l'on a accordé aux données ainsi recueillies. Il faut éviter, par exemple, la critique que j'ai adressée récemment à une étudiante-chercheuse dans un rapport de jury de thèse :

Les expressions de « documents seconds » et « documents tiers », dans les lignes suivantes, sont personnelles.

⁶⁰ Le « journal de classe est aussi utilisé en formation des enseignants (voir par exemple l'article de Marie BERCHOUD, « Le 'journal d'apprentissage' : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants », *Recherche et formation* n° 39, été 2002, pp. 143-158. Il peut l'être aussi par un chercheur expérimentant dans ses propres classes.

Il aurait fallu, de la part de la candidate, une réflexion sur ses propres méthodes utilisées, qui sont très différentes (questionnaires, entretiens, séquences d'enseignement évaluées, souvenirs personnels), qui ont des statuts très différents, et qui fournissent des données qui ne peuvent pas être simplement ajoutées les unes aux autres.

J'ai noté par ailleurs dans un chapitre précédent de ce cours⁶¹ que certains auteurs considèrent les méthodes comme des éléments constitutifs de la problématique de la recherche. Il est certain en tout cas que parmi les critères d'évaluation d'un mémoire ou d'une thèse se situent en bonne place l'adéquation des méthodes au projet de recherche, et leur maîtrise.

Je terminerai cette seconde partie en donnant la parole à A. Michael HUBERMAN et MATTHEW B. MILES, qui font partie de mes auteurs de référence en ce qui concerne la méthodologie de recherche en DLC : je reprends entièrement à mon compte en effet, pour ce chapitre 5 de ce cours, ce qu'ils disent de leur ouvrage *Analyse des données qualitatives* (1991), et pour tous les étudiants-chercheurs en DLC ce qu'ils disent des « chercheurs qualitatifs » :

Le message fondamental de ce livre n'est pas qu'il faut appliquer scrupuleusement les méthodes suggérées, mais que la création, la vérification et la révision de méthodes d'analyse pratiques et efficaces doivent être pour les chercheurs qualitatifs une priorité absolue. (p. 26)

Conclusion générale. L'horizon de tout projet de recherche : la « recherche-développement »

J'ai noté plus haut (au [chap. 1.6.2](#), pp. 17-18) que « les expérimentations que peut faire un étudiant chercheur sont toujours limitées dans l'espace et le temps, de sorte que la validation de ses hypothèses est toujours sujette à des réserves [...]. » Or, même si cela ne peut être l'objectif de la plupart des recherches, toutes doivent avoir cependant comme « horizon », comme perspective ultime, ce que j'appelais jusqu'à présente « la généralisation dans la durée » des innovations proposées, et que SOURY-LAVERGNE S. *et al.* (2013, p. 16) appellent, de manière plus modeste et sans doute réaliste, « la diffusion et la stabilisation ». Le terme de « stabilisation » étant ambigu (on peut comprendre la stabilisation du modèle d'innovation, alors même que sa diffusion peut l'amener au contraire à se diversifier) je parlerai ici pour ma part de la « diffusion » et de la « pérennisation ».

Ce sont là les deux objectifs que se donne un dernier type de recherche, la « recherche-développement ». Je ne l'ai pas abordé jusqu'à présent, parce que le temps imparti pour les mémoires de Master et même pour les thèses, ainsi que les moyens à la disposition d'un chercheur individuel, ne permettent pas raisonnablement de l'envisager dans le cadre de la R-UI.

La recherche-développement cherche à tester et à étudier les conditions et les effets d'une diffusion (dans l'espace, donc, parmi les acteurs et dans les classes) et d'une pérennisation (dans le temps), du modèle d'intervention élaboré dans une recherche préalable. Dans le cas de la synthèse de recherche citée ci-dessus, il s'agit d'un dispositif de formation continue pour enseignants du primaire combinant la mise en œuvre des cinq principes suivants : « l'intégration du numérique comme environnement naturel de travail, la mutualisation de l'expertise des formateurs pour concevoir des parcours communs, la collaboration entre stagiaires tout au long de la formation, des allers-retours du travail entre stagiaires au travail dans la classe, et le retour réflexif, individuel et collectif » (SOURY-LAVERGNE S. *et al.* 2013, p. 8).

⁶¹ Dans le chapitre, « Élaborer sa problématique de recherche » (www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/), au point 1.2.2, « Conception moyenne de la problématique de recherche », p. 7

La recherche-développement peut se définir comme un mode hybride combinant recherche-application et recherche-expérimentation, dans la mesure où c'est l'application du modèle d'intervention qui fait elle-même l'objet d'une expérimentation dans des conditions différentes de son élaboration initiale. Il s'agit, en particulier,

- 1) de repérer les difficultés de mise en œuvre de l'innovation par des enseignants différents dans des environnements diversifiés ;
- 2) de mettre au point des modalités d'adaptation à ces environnements divers ;
- 3) de concevoir et d'élaborer des matériels, des aides, des guidages et des programmes de formation à destination des enseignants ;
- 4) d'améliorer le modèle initial d'intervention lui-même ;
- 5) de formuler et de valider au besoin des hypothèses complémentaires ;
- 6) de renforcer au besoin l'étayage théorique initial.

La recherche-développement, combinaison de recherche-application et de recherche-expérimentation, intègre également :

- la recherche-production : cf. le point 3 dans la liste ci-dessus ;
- la recherche-action : il s'agit d'impliquer tous les acteurs de terrain dans une recherche collective, comme le précisent les auteurs de la synthèse de recherche citée *supra* :

Le développement de Pair-Ifé [i.e. du projet de recherche] a été pensé dans une perspective de design experiment (Cobb et al. 2003), associant chercheurs, formateurs et enseignants à toutes les étapes de la recherche : les chercheurs ont participé à la conception des parcours, les concepteurs des parcours ont participé à la mise en place des sessions de formation, de façon directe (les concepteurs mettant en œuvre leurs propres parcours), ou croisée (les concepteurs du parcours A mettant en œuvre le parcours B, et vice-versa). La durée longue a soutenu l'émergence de réelles communautés de pratique (Wenger 1998), au sein de Pair-Ifé, permettant un jeu fructueux entre participation au projet et réification, c'est-à-dire production de ressources communes par et pour le développement du projet. (SOURY-LAVERGNE S. et al., 2013, p. 9)⁶²

- la recherche-expérimentation, comme tout recherche-action, en fortement sur la réflexion des acteurs sur leur propre expérience :

Pour le suivi « interne », nous avons fait appel à une méthodologie d'investigation réflexive (Gueudet et Trouche 2010), qui consiste à s'appuyer sur le regard que les acteurs développent sur leur propre activité. Le journal de bord a constitué, de ce point de vue, un élément clé de cette méthodologie : il permet au formateur de noter, au fil du parcours qu'il met en œuvre, ses activités, les ressources qu'il exploite, l'intérêt de ces ressources, les modifications éventuelles qu'il y apporte, les ressources manquantes. Il permet en particulier d'organiser et de structurer le retour des formateurs vers les concepteurs, mais aussi il soutient l'activité du formateur et donne des outils d'observation et d'analyse au chercheur. (SOURY-LAVERGNE S. et al. 2013, p. 11)⁶³

La recherche du chercheur didacticien alimente ainsi la recherche de tous les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage, laquelle alimente en retour la première. C'est là sans doute la manière la plus cohérente et systématique de mettre en œuvre, dans la recherche en DLC, les sept grandes « approches » disciplinaires que j'ai présentées dans mon manifeste de [2003\(b\)](#), et que j'ai rappelées dans l'[introduction générale](#) de ce chapitre 5 (cf. *supra* p. 2), à

⁶² Références bibliographiques citées dans ce passage : COBB, P., CONFREY, J., DE SESSA, A., LEHRER, R., & SCHAUBLE, L. 2003. *Design experiments in educational research. Educational Researcher*. WENGER, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

⁶³ Référence bibliographique citée : GUEUDET, G., TROUCHE, L. (dir.). 2010. *Ressources vives. La documentation des professeurs en mathématiques*. Rennes : PUR et INRP.

savoir les approches compréhensive, environnementaliste, qualitative, pragmatiste, complexe, constructiviste et comparative.

On ne peut certainement pas exiger d'un étudiant-chercheur la mise en œuvre d'une telle démarche dans le cadre d'une R-UI, parce qu'il n'est censé en avoir eu ni le temps, ni les moyens, ni les compétences. On peut par contre lui demander de l'envisager pour la suite de sa carrière : c'est sûrement la meilleure manière pour lui de terminer la « conclusion générale » de son mémoire ou de sa thèse, comme le veut d'ailleurs la bonne rhétorique universitaire, que d'ouvrir ainsi sur le développement possible de sa recherche.

Bibliographie

Nota bene

Cette bibliographie ne reprend pas les articles et ouvrages uniquement cités dans le [chapitre 2.1](#) du présent texte (« La méthode documentaire », pp. 31-36), ni les documents cités qui se trouvent dans la Bibliothèque de travail de mon site, ni les autres « Chapitres » du cours « Méthodologie de la recherche en DLC », ni les « Dossiers » de mon autre cours en ligne (« La DLC comme domaine de recherche »).

- BARBIER Jean-Marie. 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, 305 p.
- BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : AUF-Éditions des archives contemporaines, 512 p. Cet ouvrage dispose d'un site compagnon : « Ressources pour la recherche en didactique des langues », www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_rrdl.
- COQUIDÉ Maryline. 1998. « Les pratiques expérimentales : propos d'enseignants et conceptions officielles », revue *Aster* n° 26, 1998, Paris : INRP, pp. 109-132, <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA026-06.pdf>. [Depuis janvier 2010, cette revue s'appelle *Recherches en didactiques des sciences et des technologies*. Actuellement (juillet 2013), tous les numéros de la revue de 1985 à 2009 sont consultables en ligne à l'adresse <https://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/aster/web/>.]
- 2000. « À propos des "parcours sciences expérimentales et technologiques" », communication à la journée « Parcours sciences expérimentales et technologiques », IUFM et Université de Rouen, Paris, 29 novembre, https://francois.muller.free.fr/diversifier/pratiques_experimentales.htm#debut consulté 21 juin 2013.
- 2003. « Face à l'expérimental scolaire », pp. 153-180 in : ASTOLFI Jean-Pierre (dir.), *Éducation, formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris : ESF, 2003, 342 p. En ligne (consulté 21 juin 2013) : https://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/61/23/PDF/Coquida_Maryline_Face_A_l_expA_rimental_scolaire_2003_.pdf.
- COURTILLON Janine. 2002. *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette, 2002, 159 p.
- CYR Paul. 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 1998 [1^e éd. 1996], 182 p.
- HUBERMAN A. Michael, MILES MATTHEW B. 1991. *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. De Boeck-Wesmael s.a. (coll. « Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche »), Bruxelles, 480 p.
- LATOUR Bruno. 1987. *La science en action*, trad. fr. Paris : Gallimard, 1995 [1^e éd. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1987], 663 p.
- 1991. *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris : Éditions La Découverte, 213 p.
- LE MOIGNE Jean-Louis. 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : Dunod, 1990, 178 p.
- 2005. « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps ? », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 140, oct.-déc. 2005, pp. 421-433. [Actes du

Premier Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures, «Interdidacticité et interculturalité», Université de Saint-Étienne, 17-18 février 2005]

LISRA (Laboratoire d'Innovation Sociale par la Recherche-Action). 2013a. « Recherche-action & laboratoire social », https://recherche-action.fr/download/Méthodologie/RA_lab.pdf [non daté : date dernière consultation, juillet 2013].

– 2013b. « Questions fréquentes sur la recherche-action », <https://recherche-action.fr/download/Méthodologie/Questions-en-recherche-action.pdf>. [non daté : date de dernière consultation, juillet 2013]

MOLES Abraham A. 1990. *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Seuil, 1990, 254 p.

PUREN Christian. 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international (coll. « Didactique des Langues Étrangères »), 1988, 448 p. www.christianpuren.com/1988a/.

– 1994d. « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept. 1994, pp. 13-24. Paris : INRP. www.christianpuren.com/1994d/.

– 1994e. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 217 p. <http://www.christianpuren.com/1994e/>.

– 1997b. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/1997b/.

– 1998f. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janvier-mars 1998. Paris : Didier-Érudition, pp. 9-37. www.christianpuren.com/1998f/.

– 1999d. « Observation de classes et didactique des langues. En guise de présentation ». Présentation du n° 114 (avril-juin 1999) d'*Études de Linguistique Appliquée* sur « L'observation de classes », pp. 134-140. Paris : Didier-Érudition. <http://www.christianpuren.com/1999d/>.

– 1999h. *La formation en questions*. Chapitre 1, « Que faire des questions qu'on se pose dans sa pratique ? (la formation par la question) » – Chapitre 2, « Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions) » – Glossaire [extraits]. Parties rédigées par Christian PUREN dans cet ouvrage en collaboration avec Robert GALISSON (Paris : CLE international, 1999, 128 p.). www.christianpuren.com/1999h/.

– 2001a. « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 123-124, juillet-décembre 2001 (« De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson »). Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/2001a/.

– 2003b. « Pour une didactique comparée des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 129, janvier-mars 2003, pp. 121-126). Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/2003b/.

– 2004d. « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement-apprentissage en environnement numérique ? », *Études de Linguistique appliquée*, n° 134, avril-juin 2004, pp. 235-249. Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/2004d/

– 2009f. « La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples », pp. 213-226 in : Véronique Braun Dahlet (Coord.), *Ciências da linguagem e didática das linguas*. Actes du Colloque international « Sciences du langage et didactique des langues : 30 ans de coopération franco-brésilienne », Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009. Sao Paulo : Humanitas/Fapesp, 2011, 392 p. www.christianpuren.com/2009f/.

– 2010a. « Architecture générale d'une formation universitaire à la didactique des langues-cultures », document de cours. www.christianpuren.com/2010a/.

– **2011a. « De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80 »**. Analyse critique de :

Maria Cecilia BERTOLETTI, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse ». *Le Français dans le Monde*, n° 186, juillet 1984, pp. 55-63.
www.christianpuren.com/2011a/

– 2011k. « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », pp. 283-306 in : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.) 2011. www.christianpuren.com/2011k/.

– 2012a. « Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles : MAURER Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p.
<http://www.christianpuren.com/2012a/>.

– 2012j. « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) ». www.christianpuren.com/2012j/.

– 2013a. « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts ». www.christianpuren.com/2013a/.

– 2013i. « Valeurs d'usage de l'histoire en didactique des langues-cultures ». Intervention le 28 juin 2013 au 2nd AHRC workshop, "Modern Language Education Histories in Europe: How National Traditions Differ and Correspond", University of Warwick, Coventry, 28th-29th June 2013. <http://www.christianpuren.com/2013i/>.

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edwige. 1998. *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 206 p.

RORTY Richard. 1993. *Conséquences du pragmatisme. Essais : 1972-1980*, trad. fr. Paris, Seuil (coll. « L'ordre philosophique »), 1993 [1^e éd. University of Minnesota, 1982], 414 p.

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

– SOURY-LAVERGNE, Sophie, GUEUDET, Ghislaine, LOISY Catherine, TROUCHE Luc (coord.). 2013. *Le travail collectif et les pratiques réflexives au cœur des dispositifs hybrides de formation : de Pairform@nce à M@gistère*, EducTice-CREAD EA 3875, juillet, https://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/recherche/developpement-professionnel/pairformance/Rapport_IFE-Pairformance_2013.pdf (consulté 25 juillet 2013)

– VERRIER Christian. 1999. *Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles*, Paris : Anthropos, 230 p.

– WALLISER Bernard. 1977. *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes*, Paris : Seuil, 256 p.