



Université de M'Sila

Faculté des Lettres et des Sciences Sociales  
Département de Français

**Cohérence configurationnelle des sujets  
de mémoires et de thèses**  
positionnement épistémologique et  
préoccupations méthodologiques

Les 12 et 13 avril 2010



international

**COLLOQUE**

En s'intéressant à la dimension épistémologique et méthodologique des pratiques de recherche, nous proposons de présenter un état des lieux sur la cohérence configurationnelle des savoirs disciplinaires et des thèses. En effet, la nécessité d'un débat ciblé sur les modalités de production des savoirs et les approches très diversifiées de la question conduisent aujourd'hui à l'échec de la construction d'un paradigme commun susceptible d'orienter le positionnement des chercheurs.

## COHÉRENCE CONFIGURATIONNELLE DES SUJETS DE MÉMOIRES ET DE THÈSES :

*positionnement épistémologique et préoccupations méthodologiques*

Il est évident que l'on trouve dans un pays aussi grand que le nôtre un ensemble de traditions et de pratiques qui ne peuvent être appréhendés que possible de la situation actuelle et des principales problématiques.

Nous envisageons ce colloque comme la construction d'un espace de rencontres, de dialogues et d'échanges entre enseignants et chercheurs de renommée. Les débats issus de leurs interventions, vont poser un regard sur le terrain, l'appréhender de manière adéquate.

### Comité scientifique du colloque :

Il est évident que l'on trouve dans un pays aussi grand que le nôtre un ensemble de traditions et de pratiques qui ne peuvent être appréhendés que possible de la situation actuelle et des principales problématiques.

Président Pr. KHADRAOUI SAID

- P<sup>r</sup> DAHOU Foudil Université de Ouargla
- P<sup>r</sup> NARCY-COMBES Jean-Paul Université de Sorbonne (Paris III)
- P<sup>r</sup> ABDELHAMID Samir Université de Batna
- P<sup>r</sup> BENSALAH Bachir Université de Biskra
- Pr HAILLET Pierre-Patrick Université de Cergy Pantoise

Le Président

KHADRAOUI Said

## Avant propos

En s'intéressant à la dimension épistémologique et méthodologique, cette rencontre tente de présenter un état des lieux sur la cohérence configurationnelle des sujets de mémoires et de thèses. En effet, la nécessité d'un débat ciblé sur les modalités de problématisation et les approches très diversifiées de la question conduisent aujourd'hui à l'exigence de construction d'un paradigme commun susceptible d'éclairer le positionnement épistémologique

Ce colloque se propose, donc, d'offrir aux acteurs de terrain une opportunité de réfléchir et d'échanger sur la situation actuelle de la recherche en milieu universitaire et sa place, sur les enjeux d'un tel dynamisme mais aussi sur la grande disparité des contextes d'enseignement/apprentissage que l'on devine dans un pays aussi gigantesque que le notre. De l'ensemble des communications devrait se dégager une vision que nous espérons aussi complète que possible de la situation actuelle et des principales problématiques.

Nous envisageons ce colloque comme la constitution d'un espace de rencontres, de dialogues, et d'échanges entre enseignants et chercheurs de renommée. Ces derniers, lors de leurs interventions, vont poser un regard sur le terrain, l'appréhender de manière différente. Ce faisant, ils devraient permettre aux jeunes chercheurs et aux étudiants de fin de cycle de questionner leurs problématiques par la mise en perspective nouvelle qu'ils vont proposer et réciproquement. Tels sont les grands objectifs de ce colloque.

Enfin, je réitère mes vifs remerciements à toutes et à tous.

*Le Président.*

**KHARCHI Lakhdar**

## Sommaire

Pr. Marie-Françoise Nancy-Combes

Université de Nantes

*Apport des approches ethnométhodologiques et des approches contrastives dans la réflexion sur l'interculturel en didactique des langues*.....06

M. KHARCHI Lakhdar

Université de M'Sila

*La relation entre la recherche et l'enseignement universitaire*.....18

Dr. RAÏSSI Rachid

Université de Ourgla

*Problématiques des intitulés du séminaire face à la réalité de la formation de l'école doctorale*.....24

Mme. BENABBAS Saliha

Université d'Alger

*Pour une harmonisation de la méthodologie de la recherche et de la présentation formelle des thèses*.....29

M. FAID Salah

Université de M'Sila

*Former à la recherche en DLE : Quelles Stratégies, quels processus ?*.....34

Mme. BENAZZOUZ Nadjiba

Université de Biskra

*L'élaboration d'un travail de recherche : choix et originalité du sujet*.....48

Melle. LABIDI Souad

Université de M'Sila

*La littérature orale dite populaire : quel intérêt et quelle place dans les projets de recherche de l'EDAF ?*.....58

M. ATROUZ Youcef

Université d'Annaba

*Identification des représentations et méthodologie de la recherche : quel(s) chemin(s) emprunter ?*.....67

Mme. HADJAB Lamia

Université de M'Sila

*« Quelques difficultés méthodologiques chez le jeune chercheur en sciences du langage »*.....77

M. MESBAHI Khaled

Centre Universitaire d'El-Oued

*L'esprit scientifique entre l'excès d'imagination et la problématisation de la recherche*.....90

Melle. AMROUCHE Fouzia

Université de M'Sila

*Le directeur de recherche de loin... Les distances qui rapprochent*.....99

Mme BAKOUCHE Amel

Université de Blida

*Méthodologie de la recherche entre théorie et pratique*.....106

M. BELILITA Mokhtar Université de M'Sila <i>Y a-t-il une didactique prescriptive ?</i> .....	110
M. BENYAHIA-Tarik Université de M'Sila <i>La gestion des concepts : Savoir et connaissances dans la recherche scientifique</i> .....	116
Mme. ZAGHBA Lynda Université de M'Sila <i>La recherche en sciences du langage entre disciplines et territoires</i> .....	123
M. GHERBAOUI Omar Université de M'Sila <i>Construire un plan adapté à son projet de recherche</i> .....	127
Melle. TIFRANI Ounnassa Université de Biskra <i>Face à la trajectoire du questionnement, le maintien du mobile de la pensée</i> .....	135
Mme. BENKHELIL Rima Université de M'Sila <i>« Candidats entre l'obligation et le plaisir : le choix d'un thème de mémoire, comment se fait-il ? »</i> .....	142
Mme. GHELLAB Halima Université de M'Sila <i>Qu'est-ce qu'une communication scientifique?</i> .....	148
M. BOUKHALAT Djamel Université de M'Sila <i>Le blocage chez l'étudiant chercheur</i> .....	153
M. AMEUR Azzedine Université de M'Sila <i>Les étudiants de quatrième année (Licence de Français) au carrefour des thèmes et méthodes</i> .....	157
Dr. KHERBACHE Ali Université d'Annaba <i>Méthodologies de la recherche actuelle en DLE en Algérie : quels outils spécifiques et adéquats ?</i> .....	162
Pr. DAKHIA Abdelouahab Université de Biskra <i>L'enseignement-apprentissage du FLE, Univers de recherche et de prise de conscience de soi et des autres : l'altérité réinterrogée</i> .....	168

## Former à la recherche en DLE : Quelles Stratégies, quels processus ?

Par : FAID Salah  
Université de M'Sila

### Résumé

*Dans l'état actuel des recherches en DLE, il nous semble nécessaire de combler le retard qu'accuse, d'abord la réflexion sur la formation à la recherche et ensuite, la réflexion sur l'apprentissage : une manière donc d'aborder cet état en cohérence est d'appliquer à cette première l'hypothèse cognitive et l'épistémologie constructiviste actuellement dominantes dans la seconde. A cet effet, nous mettons en place dans cette communication les concepts d'« interformation », d'« interlangue » et d'« interculturel » proposés par Christian PUREN. Pensant que cette contribution pourrait servir de projet d'étude sur la formation à la recherche en didactique des langues étrangères, nous proposons et commentons quatre modélisations heuristiques concernant chacune un des quatre domaines essentiels de cette formation : le processus de formation, la progression formative, la conceptualisation didactique en tant qu'activité centrale du processus de formation, enfin les stratégies de formation.*

Depuis ces dernières années, la réflexion sur la formation n'a pas avancé au rythme de la réflexion sur l'apprentissage, et on se retrouve avec un décalage fort considérable entre d'une part la conception actuelle de l'enseignement / apprentissage (dominée par le sujet apprenant) et d'autre part la conception de la formation à la recherche, conception toujours dominée, selon l'ancien modèle, par la centration sur l'objet de formation. Si l'on veut former à la centration sur l'apprenant, il faut appliquer à l'intérieur d'une telle formation la centration sur le *se-formant*. L'hypothèse cognitive et l'épistémologie constructiviste actuellement dominantes ont amené à considérer comme des moyens efficaces d'améliorer le processus d'apprentissage, d'une part la réflexion de l'apprenant sur ses propres stratégies d'apprentissage, d'autre part la réflexion sur son *interlangue* (une *conceptualisation grammaticale* appliquée par l'apprenant à ses productions langagières, *grammaire intermédiaire*). Ces orientations doivent être appliquées également au domaine de la formation à la recherche, et elles amènent à y attribuer la même efficacité à la réflexion des étudiants sur leurs propres stratégies de formation ainsi que sur leur processus de construction de leur compétence personnelle en recherche.

Cette réflexion des étudiants en formation demande que l'on dispose de modèles de représentation. Or, ces modèles n'ont, jusqu'à présent, fait l'objet d'aucun programme de

recherche. La raison paraît claire, et identique en ce qui concerne la formation à la recherche. Jusqu'à l'époque encore récente des méthodologies constituées dominantes, former / se former à l'enseignement c'était former / se former à l'utilisation de la nouvelle méthodologie de référence. L'expression encore couramment utilisée pour désigner cette formation contenue, celle de *recyclage*, est fort symptomatique si l'on pense à ses connotations actuelles : on garde la matière première humaine (l'enseignant, qu'il faut de toutes manières réutiliser), mais on lui fait subir un traitement suffisamment vigoureux et rigoureux pour qu'il en sorte l'équivalent d'un produit neuf, en l'occurrence un *enseignant nouveau*. Cette conception de la formation entraînait deux conséquences importantes :

Premièrement, les objectifs, les contenus et les méthodes de formation continue ne pouvaient être fondamentalement différents de ceux de la formation initiale. Il est clair que l'intensité des débats passés sur la notion de progression d'enseignement / apprentissage ne se soit guère retrouvée sur la question de la progression de formation ; ou encore que la notion de *stratégies individuelles d'apprentissage* ait donné lieu sinon à de nombreuses recherches, du moins à de nombreuses références en DLE, mais aucunement celle de *stratégies individuelles de formation*.

Deuxièmement, ces objectifs, ces contenus et ces méthodes n'étaient pas plus différenciés ; seuls l'étaient les moyens utilisés (activités collectives animées par des formateurs pour l'un ; lectures d'articles et d'ouvrages de didactique, assistance à des colloques ou congrès pour l'autre). Là encore, il est dominant que l'on ne dispose même pas, pour la formation en DLE, de l'équivalent du couple *enseignement / apprentissage*, sans parler des raffinements conceptuels divers que l'on a fait subir à la relation sujet-objet d'apprentissage avec des notions telles que *acquisition* et autres *appropriations*...

De toute évidence, les formateurs en didactique des langues se sont jusqu'à présent beaucoup moins interrogés eux-mêmes sur les processus d'hétéroformation / autoformation, qu'ils n'ont demandé à leurs étudiants de s'interroger sur les processus d'enseignement / apprentissage. La situation était forcément identique dans la formation à la recherche : former / se former à la recherche, c'était former / se former au *développement* de la méthodologie de référence (à son élaboration interne, conceptuelle), à son *implémentation* (à son adaptation à différents contextes et à sa mise en œuvre concrète dans les matériels didactiques et les modèles de pratiques d'enseignement / apprentissage) et à sa *diffusion* (à la formation correspondante des enseignants par la rédaction d'articles ou d'ouvrages, l'intervention dans des stages, les communications orales dans des colloques ou congrès).

La situation actuelle oblige, nous semble-t-il, à repenser entièrement la formation à la recherche, et il n'est envisageable de le faire qu'en cohérence avec les conceptions actuelles de l'apprentissage de la langue-culture. Ainsi, quatre problématiques nous paraissent centrales dans la réflexion nécessaire sur la formation à la recherche : le processus de formation, la progression formative, la conceptualisation didactique et les stratégies de formation. Pour représenter le processus de formation à la recherche, nous pouvons prendre un modèle qui est constitué de deux éléments, à savoir : une opposition binaire entre l'objet (l'ensemble des savoirs constitués concernant la recherche en DLE) et le sujet (chacun des étudiants en formation à la recherche en DLE), et une typologie complexe de relations (le continuum, l'opposition, l'évolution, le contact, l'instrumentalisation et la dialogique).

Dans *le continuum*, le formateur doit être capable de mettre en œuvre tous ces modes d'intervention, du plus directif au moins directif, parce que chacun d'eux peut être le plus adéquat à tel ou tel moment de la formation pour tel ou tel étudiant ; pour *L'opposition*, une formation trop directive (uniquement centrée sur l'objet) peut gêner le processus d'autoformation en ne permettant pas l'émergence ou la maturation, chez tel ou tel étudiant, de son propre projet de recherche ; quant à *l'évolution*, tout formateur doit intégrer à tout moment dans ses pratiques l'objectif d'autonomisation de ses étudiants, en d'autres termes, son attention se déplace globalement de l'hétéroformation vers l'autoformation ; le principe fondamental de l'université *formation à la recherche par la recherche* demande donc à être précisé en terme de progression : en tant que moyen de formation, on attend que la recherche passe du statut de produit (les résultats des recherches déjà réalisées par d'autres) à celui de processus (la recherche menée par l'étudiant lui-même) ; en ce qui concerne *le contact*, la confrontation dynamique entre les résultats acquis des recherches réalisées en DLE et le projet de recherche de l'étudiant génère un phénomène d'*interformation* comparable à celui d'*interculturel* (le contact entre la culture de l'élève et la culture étrangère) et à celui d'*interlangue* (contact entre langue maternelle et langue étrangère) ; dans *l'instrumentalisation*, l'étudiant reprend consciemment dans ses cours les objectifs, les contenus et les méthodes qu'il sait attendus par ses formateurs, mais pour son propre projet, il est capable de revenir aussi consciemment à sa seule culture personnelle ; enfin pour *la dialogique*, le processus d'hétéroformation à la recherche produit un effet sur le processus d'autoformation des étudiants, lequel, ainsi modifié, devrait à son tour influencer le premier, et ainsi de suite, récursivement. Le modèle que nous proposons ci-dessous reprend trois concepts d'hétéroformation, interformation et autoformation reliés selon le mode de

l'évolution, en croisant celui-ci avec les trois modes de conceptualisation didactique caractéristiques de chacune des phases.

*Phase 1* : La simple transmission par les formateurs aux étudiants de savoirs disciplinaires constitués (*concepts-produits*) est certainement utile et indispensable dans un premier temps (par exemple en licence de français langue étrangère). Elle est possible parce que dans cette première phase la quantité d'informations doit être limitée, et elle est légitime parce qu'elle doit être graduée dans le temps de la formation, ce que seul le formateur est en mesure de faire.

*Phase 2* : Par contre, dans cette phase de la formation (*interformation*), la transmission prise en charge par les formateurs n'est plus possible car les informations causent une mosaïque de problématiques juxtaposées et cette transmission n'est plus légitime en raison d'un processus de formation qui se centre plus sur le sujet que sur l'objet. Les trois seules autres options globales *a priori* envisageables au cours de cette seconde phase seraient encore moins satisfaisantes, qui sont : la présentation trompeuse d'une théorie didactique unifiée ; la spécialisation prématurée des étudiants; et le *parcours à la carte*, qui évacue le problème de la cohérence globale de la formation pour les formateurs, mais le laisse entier pour les étudiants... L'état actuel de la DLE nous semble exiger que la formation à la recherche se poursuive dans cette seconde phase par un travail à la fois individuel et collectif de conceptualisation. Puisque formateurs et étudiants ne peuvent plus se référer à une organisation globale, forte, permanente et reconnue d'un nombre relativement limité de concepts stables et précis, la seule stratégie possible est celle d'un travail permanent de (re)conceptualisation et de (re)construction de configurations conceptuelles entre individus à la recherche de ce *consensus intersubjectif* dont parlent A.M. Huberman et M.B. Miles. L'enjeu actuel de la formation à la recherche en didactique est en définitive semblable à celui que définit Pierre Lévy (1994) pour l'ère *post-médias* qu'il voit s'annoncer : il s'agit de :

« filtrer les flux de connaissances, naviguer dans le savoir et penser ensemble plutôt que charrier des masses d'informations » (Pierre Lévy, p. 244).

*Phase 3* : Dans une dernière phase, lorsque chaque étudiant en sera arrivé à la réalisation de sa propre recherche, non seulement il pourra sans inconvénients mais il devra construire ses propres concepts et les relier dans des *modélisations* personnelles du champ didactique élaborées selon les besoins précis et limités de son propre projet.

La modélisation en tant que processus consiste à sélectionner un nombre limité de concepts et à définir un nombre limité de modes d'articulation entre ces concepts. Lorsque cette opération

porte sur l'ensemble du champ didactique, l'objectif est d'en maîtriser la complexité en se donnant les moyens de la reconstituer soi-même de manière contrôlée, c'est-à-dire en particulier progressive : on peut ainsi commenter pendant des heures le modèle *SOMA* (Sujet apprenant ; Objet, Milieu et Agent d'apprentissage) de Renald Legendre en s'en servant comme d'une sorte de plan détaillé visuel de toute la problématique didactique. Ce qui n'y apparaît pas peut être verbalisé en raison même de cette absence que l'on commentera, une telle opération de reconstruction conceptuelle à partir d'un modèle visuel fonctionnant dans les sciences humaines comme l'équivalent de la reconstruction de la réalité opérée en laboratoire par les sciences expérimentales. Lorsqu'un étudiant-chercheur modélise le cadre conceptuel de sa thèse, il le fait très légitimement en fonction de la seule délimitation et de la seule cohérence de son sujet de recherche.

L'une des particularités épistémologiques de la DLE – surtout depuis que l'enseignant est censé se centrer sur les apprenants – est sans doute que la plupart des concepts nécessaires à cette discipline doivent être ces concepts ordinaires des élèves, c'est-à-dire des concepts qui ne comportent pas de conditions nécessaires et suffisantes et entre lesquels il n'y a pas de frontières claires et nettes. Nous n'avons abordé dans cet article qu'un seul critère de progression formative, celui de la centration sur *l'objet le sujet* de la formation. Il est bien évident qu'il en existe d'autres. Outre les critères de pédagogie générale (concepts, plus ou moins connus, utiles, faciles...). Comme dans la progression d'enseignement/apprentissage, il est clair que tous ces critères sont hétérogènes et en partie contradictoires, et qu'en formation à la recherche, aussi, leur combinaison et leur articulation relèveront de compromis partiels et instables.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'hypothèse cognitive et l'épistémologie constructiviste amènent à accorder une place centrale, dans la formation à la recherche et à la réflexion des étudiants eux-mêmes. Sur le continuum des conceptions possibles du processus de formation à la recherche présenté, c'est la position centrale, d'*interformation*, qui est la plus favorable à cette réflexion, puisque c'est là que la prise de conscience des stratégies personnelles de formation sera facilitée par le contact avec les stratégies utilisées par le formateur, et que les étudiants commenceront à élaborer leurs propres concepts de recherche (*concepts-processus*) au contact des concepts présentés par les formateurs (*concepts-produits*). L'objectif essentiel de cette phase d'*interformation* est que les étudiants parviennent à (re)construire eux-mêmes les concepts de la DLE, et à les manipuler de manière à les (ré)agencer dans des conceptualisations de second degré de plus en plus larges jusqu'à

parvenir à une théorisation personnelle du champ de la DLE concerné par leur projet de recherche. Or, on ne maîtrise les concepts qu'à force de les manipuler soi-même ; aussi, le concept se forge par manipulations intellectuelles de données empiriques (abstraction), la théorisation s'effectue au moyen de manipulations de concepts.

Un programme urgent de recherche sur la formation à la recherche en DLE consisterait donc à étudier, pour les faire travailler de manière concrète aux étudiants, toutes les formes possibles de manipulation des concepts didactiques. On pourrait, pour les présenter de manière claire sans en réduire la complexité, le faire à partir de trois couples d'opérations de base en rapport dialogique, c'est-à-dire, à la fois complémentaire et contradictoire : la réduction/l'extension, la différenciation/le rapprochement et la juxtaposition/l'organisation. Ces différents couples d'opérations, seuls ou en combinaison les uns avec les autres, permettent en effet d'aboutir à toutes les configurations conceptuelles plus ou moins complexes.

Dans un travail de conceptualisation en formation à la recherche didactique, la série est la configuration de base à laquelle on aboutit naturellement à la fin d'une opération d'extension, parce que c'est sur elle que pourront être effectuées d'autres opérations de plus en plus complexes. On voit bien, par exemple, que les composantes de la liste suivante (*analyse de besoins, centres d'intérêt, enquêtes, interviews, listes notionnelles-fonctionnelles, niveaux-seuils, programmes officiels, sondages, thèmes de civilisation, vocabulaires spécialisés*) présentent une caractéristique commune, à savoir un certain rapport avec l'opération de sélection / description des contenus d'un cours de langue ; mais on voit bien aussi que ce regroupement ne peut être utile à la réflexion didactique des étudiants que si l'on y opère ensuite des classements et mises en relation internes. G. Bachelard a été le premier épistémologue français à définir la démarche scientifique comme une simplification heuristique, au sein de laquelle on retrouve une opération indispensable pour tout type de connaissance, comme le rappelle Edgar Morin, à savoir « [la] sélection de données significatives et [le] rejet de données non significatives » (Edgar Morin, p. 16).

Il n'est donc pas étonnant que ce type de réduction se trouve au départ de cette technique de *condensation* qui constitue pour A.M. Huberman et M.B. Miles la première des méthodes mises en œuvre dans l'analyse qualitative :

« La condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions "finales" pour les vérifier » (A.M. Huberman et M.B. Miles, p. 35).

Cette réduction doit déjà être effectuée, bien entendu, au premier degré de la conceptualisation, à savoir sur les données empiriques. Dans la phase 3 de la formation à la recherche en DLE, l'opération de réduction devra aussi être effectuée au niveau de la conceptualisation de second degré, à savoir sur le nombre des concepts premiers et seconds retenus pour construire des théorisations partielles personnelles de la didactique : c'est ce type de réduction qui caractérise en particulier l'opération de *modélisation*, où l'enjeu est moins la connaissance (de la DLE) que l'action (dans le domaine de la DLE), où l'on ne recherche pas l'exhaustivité mais l'efficacité. Dans les *sciences de l'imprécis* en effet, comme les appelle A.A. Moles (et la DLE est bien une *science de l'imprécis*), il faut, si l'on veut être efficace,

« remplacer le compliqué – de nombreuses catégories d'éléments – par le complexe : un grand nombre d'éléments de variétés très simples qui sont assemblés » (A.A. Moles, p. 146).

On retrouve cette opération de réduction en bonne place dans une activité qui présente de fortes homologues avec celle des étudiants en phase 2 de la formation à la recherche en didactique, à savoir l'enquête journalistique. Gilles Lipovetsky écrit ainsi en 1992 :

« La dissolution de l'information dans la "communication" a conduit les journalistes soucieux de leur mission à rappeler que l'information était d'abord un travail d'élaboration et de construction destiné à faire comprendre le sens des événements, que leur responsabilité était d'"opérer la sélection des informations", de réintroduire de la distance, de mettre en relief les événements ». (Gilles Lipovetsky, p. 244).

G. Lipovetsky considère que la nécessité ressentie d'un tel travail explique l'émergence de l'interrogation déontologique dans le journalisme. L'éthique formative en DLE autorise et demande que ce soient les formateurs qui opèrent en toute responsabilité une telle sélection en phase 1 de la formation ; mais en phase 2, caractérisée par l'afflux massif d'information, l'enjeu est que les étudiants puissent élaborer ces connaissances eux-mêmes pour eux-mêmes afin de leur donner sens et se les approprier, et l'implication des formateurs est alors de leur aider à acquérir les moyens d'opérer leurs propres sélections.

L'étudiant chercheur doit effectuer l'opération de réduction tout au long de son travail de recherche – non seulement sur les données empiriques mais aussi sur les concepts de premiers et seconds degrés et sur les conceptualisations partielles de son champ d'analyse – s'il veut parvenir à une *théorie*, c'est-à-dire à

« un petit nombre d'éléments conceptuels généraux qui subsument une multitude de situations particulières » (A.M. Huberman et M.B. Miles, p. 48).

D'autre part parce qu'elle permet de filer la métaphore, utilisée aussi par ces derniers auteurs, de la théorie comme *carte du territoire exploré par le chercheur* : si les étudiants se perdent souvent dans le vaste territoire de la DLE, c'est qu'ils n'ont pas pu y opérer les simplifications qui leur auraient permis de s'en fabriquer une carte à une échelle suffisamment réduite pour leurs capacités et objectifs présents d'exploration, d'occupation et d'aménagement.

Nous utilisons ici le terme d'*extension* dans le sens où il est par exemple employé dans l'expression *définition en extension*, c'est-à-dire comme synonyme d'énumération, dénombrement ou inventaire. Il s'agira par exemple de la liste des explications possibles d'un fait, des acteurs impliqués dans le champ didactique, des procédés de mise en œuvre en classe d'une méthode ou d'une technique, des données ou des solutions d'un problème, des aspects ou dimensions d'une problématique, des paramètres d'une situation, des activités ou fonctions de l'enseignant, des types d'opérations didactiques, des critères utilisés dans une opération didactique, des objectifs poursuivis dans un type d'enseignement, des types d'exercices, des étapes d'un processus, des démarches utilisables selon le type de support et l'objectif visé, des points de vue sur une question, des compétences à mettre en œuvre pour réaliser une tâche, des stratégies d'apprentissage. L'opération d'extension aboutit ainsi à des regroupements systématiques de données ou de concepts dans des colonnes verticales sous forme de *séries* plus ou moins exhaustives.

La *méthode de la complexité*, telle que la définit E. Morin, demande en particulier de « *ne jamais clore les concepts* » (E. Morin, p. 178). La définition en extension est sans doute l'une des techniques les plus efficaces pour faire apparaître d'abord, la multiplicité, puis la diversité et la variabilité aléatoire, ensuite l'hétérogénéité et souvent (e) la contradiction qui se trouvent sous les mots renvoyant à la réalité la plus simple et la plus évidente. L'enjeu d'une formation à la recherche en DLE, c'est de se rendre compte, par exemple, que des activités telles que la lecture ou la compréhension orale demandent la mise en œuvre de capacités très diverses ; que certains paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage, tels que la disponibilité psychologique des apprenants et leur degré de motivation, peuvent varier fortement d'une heure de classe à l'autre de manière imprévisible ; que le choix d'un texte travaillé en intégration didactique doit se faire en fonction de critères hétérogènes tels que la longueur, les contenus lexicaux et grammaticaux, le degré de représentativité culturelle, l'adéquation aux programmes officiels ; que parmi les critères d'évaluation, certains, centrés sur l'apprenant (progrès, effort, motivation,...), s'opposent à d'autres centrés sur le groupe (niveau moyen de

la classe), sur le matériel (contenus des leçons étudiées dans le manuel) ou sur l'institution (niveau requis, contenus et modalités de l'examen officiel préparé).

Un grand nombre de concepts de la DLE ne peuvent être définis rigoureusement par un noyau sémantique central, mais de manière extensive en faisant une liste des différents types composantes, exemples, cas, activités, niveaux, dimensions, approches, acceptions, etc. C'est le cas de toutes les *méthodes*. La *méthode intuitive* sera ainsi définie comme l'ensemble de techniques mises en œuvre pour aider les apprenants à deviner la signification d'un mot inconnu à partir d'une situation présentée en langue étrangère ; ou à comprendre globalement le sens d'un dialogue à la première audition ; ou à faire des hypothèses à partir du peu qu'ils ont compris à la première lecture d'un texte. On dira que la compréhension *globale* d'un texte correspond au niveau de compréhension qui permet de donner une réponse aux principales questions factuelles (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ? avec quel résultat ?) ; ou de repérer l'intention du locuteur, ou les arguments principaux, ou encore la chronologie.

Un concept tel que celui de *mémorisation* demandera une présentation historique et comparatiste, son utilisation dans les textes actuels renvoyant à des usages différents selon les époques et les langues. *Automatisation* obligera à se référer successivement aux théories de référence (le béhaviorisme et l'analyse distributionnelle), à la méthodologie (la méthodologie audio-orale et l'enseignement programmé) et à la mise en œuvre pratique (les exercices structuraux). D'autres concepts enfin, tel celui d'*explication de textes*, obligeront à utiliser simultanément toutes les approches différentes signalées ci-dessus. Nous avons choisi ces exemples parce qu'ils illustrent quelques raisons pour lesquelles les définitions en extension sous forme de séries s'imposent fréquemment en DLE :

Le fait que le cerveau de l'apprenant reste pour l'essentiel une *boîte noire* dont on ne peut que décrire les entrées et les sorties sous forme d'observations diverses portant sur les comportements observables ; le croisement fréquent de plusieurs problématiques (dans l'exemple correspondant, il y a croisement des types de compréhension globale avec les types de textes) ; les différentes acceptions historiques des mêmes concepts didactiques ; l'existence de plusieurs niveaux de définition. Ce qui fait qu'en DLE il est le plus souvent impossible de faire la distinction entre la définition d'un concept et son *illustration*, c'est-à-dire, étymologiquement, son *éclaircissement* : dans une science de l'imprécis telle que la DLE, l'enjeu de la formation est moins de définir les concepts avec rigueur et précision qu'avec clarté.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'analyse qualitative, telle que définie par M. Huberman et M.B. Miles, 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 les résultats des recherches. En reprenant partiellement l'ouvrage de ces deux auteurs (M. Huberman et M.B. Miles, p. 416), nous présenterons ainsi les six archétypes de biais qui nous semblent particulièrement à l'œuvre dans la conceptualisation en formation à la recherche en DLE :

- 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.
- 2- *Le biais universaliste*, qui 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 l'affirmation de leur validité universelle.
- 3- *Le biais élitiste* : accorder 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 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 nous avons appelée d'*extension*.

Aussi, nous proposons appeler *stratégies de formation*, en DLE, les méthodes que le sujet conçoit de manière explicite et qu'il utilise de manière raisonnée en fonction de ses préférences, compétences ou objectifs ainsi que de l'ensemble de son environnement perçu (dont font partie les stratégies mises en œuvre par les autres – en l'occurrence, par les autres étudiants et formateurs).

Certains pourraient penser que la didactique, en tant que discipline d'intervention orientée vers l'action, doit privilégier la simplification aux dépens de la complexification ou la réduction aux dépens de l'extension ; ce serait donc, oublier les exigences liées à la nature de sa problématique. Edgar Morin signale justement que dans la perspective de l'action en milieu complexe (et c'est bien le cas en DLE), simplification et complexification sont à penser dans un rapport dialogique :

*« Là où il y a multiplicité d'événements et de phénomènes, d'aléas et d'incertitudes, les stratégies cognitives visent de façon complémentaire (et antagoniste) à simplifier et à complexifier la connaissance.*

*La simplification : a) sélectionne ce qui présente de l'intérêt pour le connaissant et élimine tout ce qui est étranger à ses finalités ; b) compute le stable, le déterminé, le certain, et évite l'incertain et l'ambigu ; c) produit une connaissance qui peut être aisément traitée pour et par l'action.*

*La complexification, également au service de l'efficacité de l'action : a) cherche à tenir compte du maximum de données et d'informations concrètes ; b) cherche à reconnaître et computer le varié, le variable, l'ambigu, l'aléatoire, l'incertain.*

*La mission vitale de la connaissance comporte ainsi la double, contradictoire et complémentaire exigence : simplifier et complexifier, et les stratégies cognitives doivent combiner, alterner, choisir la voie de la simplification et de la complexification ». (Edgar Morin, pp. 63-64).*

Il est intéressant de constater que A.M. Huberman et M.B. Miles affirment eux aussi la nécessité de combiner ces deux opérations pour la recherche qualitative en général, et ils notent que les enseignants, en particulier, les combinent spontanément dans leur pratique professionnelle :

*« Dans sa forme la plus achevée, la méthode [de l'analyse qualitative] combine deux cycles imbriqués. Le premier s'intitule « induction par énumération », qui consiste à recueillir des exemples nombreux et variés allant tous dans la même direction. Le second est l'« induction par élimination », où l'on teste son hypothèse en la confrontant à d'autres, et où l'on cherche soigneusement les éléments pouvant limiter la généralité de sa démonstration. [...] La logique du « modus operandi » utilisé comme outil de localisation de problèmes dans plusieurs professions – médecins légistes, garagistes, cliniciens,*

*officiers de police, enseignants – reflète bien ce va-et-vient entre l'induction par énumération et l'induction par élimination* ». (A.M. Huberman et M.B. Miles, pp. 412-413).

Dans la phase 2 de la formation à la DLE (d'interformation), il nous semble que c'est l'opération d'extension qui doit être constamment privilégiée par les formateurs, et ceci pour des raisons telles que, permettre de lutter à leur source contre les différents biais signalés ci-dessus, constituer un préalable obligé à la théorisation didactique, dans la mesure où c'est elle qui va fournir les inventaires systématiques sur lesquels ensuite vont pouvoir être effectuées les conceptualisations de premier et de second degré. Pour permettre la mise en œuvre d'une stratégie autoformative plus active (les étudiants sont invités à ne pas se contenter des exemples donnés par les *spécialistes* de la question, mais à rechercher d'autres exemples et contre-exemples) et plus autonomisante (ils sont invités à repérer les réductions opérées par les didacticiens et à se constituer eux-mêmes un ensemble complexe de données, concepts et cadres conceptuels) et situer d'emblée le travail de conceptualisation didactique dans le cadre épistémologique le mieux approprié aux spécificités de la DLE et à la situation actuelle, en imposant dès le départ la prise en compte de la complexité dans les différents domaines didactiques.

Dans la DLE, il est certain que l'opération d'extension/complexification tend à se réaliser aux dépens de l'opérationnalité. Un bon exemple nous semble être l'adaptation de la taxonomie de D'Hainaut proposée par (G. Dalgalian et al, pp. 69-74), trop détaillée pour être effectivement utilisable aussi bien dans la conception et l'analyse des matériels didactiques que dans l'observation et la pratique des classes de langue. Mais il nous semble que la réduction, en formation à la DLE, ne devrait intervenir principalement que dans la phase 3 (d'autoformation), où elle est alors indispensable parce que directement liée aux exigences méthodologiques de la recherche, aux projets d'intervention et aux contraintes de l'action.

Un consensus entre les formateurs sur ce principe devrait leur permettre de dégager en commun un certain nombre d'orientations méthodologiques pour la phase 2 de la formation à la recherche en DLE. En ce qui concerne le recueil de données empiriques et de concepts, on peut penser par exemple à des observations de classe, à des échanges d'expériences, à l'organisation d'alternances entre recherche individuelle et mise en commun, à des activités prenant appui sur les index et les tables de matières d'ouvrages et de revues de didactique, etc. En ce qui concerne la manipulation proprement dite de ces données et concepts, on pourra sans doute s'inspirer de la typologie des exercices grammaticaux utilisés depuis des décennies

*officiers de police, enseignants – reflète bien ce va-et-vient entre l'induction par énumération et l'induction par élimination*». (A.M. Huberman et M.B. Miles, pp. 412-413).

Dans la phase 2 de la formation à la DLE (d'interformation), il nous semble que c'est l'opération d'extension qui doit être constamment privilégiée par les formateurs, et ceci pour des raisons telles que, permettre de lutter à leur source contre les différents biais signalés ci-dessus, constituer un préalable obligé à la théorisation didactique, dans la mesure où c'est elle qui va fournir les inventaires systématiques sur lesquels ensuite vont pouvoir être effectuées les conceptualisations de premier et de second degré. Pour permettre la mise en œuvre d'une stratégie autoformative plus active (les étudiants sont invités à ne pas se contenter des exemples donnés par les *spécialistes* de la question, mais à rechercher d'autres exemples et contre-exemples) et plus autonomisante (ils sont invités à repérer les réductions opérées par les didacticiens et à se constituer eux-mêmes un ensemble complexe de données, concepts et cadres conceptuels) et situer d'emblée le travail de conceptualisation didactique dans le cadre épistémologique le mieux approprié aux spécificités de la DLE et à la situation actuelle, en imposant dès le départ la prise en compte de la complexité dans les différents domaines didactiques.

Dans la DLE, il est certain que l'opération d'extension/complexification tend à se réaliser aux dépens de l'opérationnalité. Un bon exemple nous semble être l'adaptation de la taxonomie de D'Hainaut proposée par (G. Dalgalian et al., pp. 69-74), trop détaillée pour être effectivement utilisable aussi bien dans la conception et l'analyse des matériels didactiques que dans l'observation et la pratique des classes de langue. Mais il nous semble que la réduction, en formation à la DLE, ne devrait intervenir principalement que dans la phase 3 (d'autoformation), où elle est alors indispensable parce que directement liée aux exigences méthodologiques de la recherche, aux projets d'intervention et aux contraintes de l'action.

Un consensus entre les formateurs sur ce principe devrait leur permettre de dégager en commun un certain nombre d'orientations méthodologiques pour la phase 2 de la formation à la recherche en DLE. En ce qui concerne le recueil de données empiriques et de concepts, on peut penser par exemple à des observations de classe, à des échanges d'expériences, à l'organisation d'alternances entre recherche individuelle et mise en commun, à des activités prenant appui sur les index et les tables de matières d'ouvrages et de revues de didactique, etc. En ce qui concerne la manipulation proprement dite de ces données et concepts, on pourra sans doute s'inspirer de la typologie des exercices grammaticaux utilisés depuis des décennies

en DLE (repérage/reconnaissance, conceptualisation, application, entraînement, réemploi) pour imaginer, en formation des étudiants, toute une gamme d'activités correspondantes.

Les lecteurs auront compris qu'au-delà de notre objectif en faveur d'un programme de recherche et d'action sur la formation à la recherche en DLE, nous avons voulu montrer que le décalage entre d'une part la recherche sur la relation enseignement/apprentissage et d'autre part la recherche sur la relation hétéroformation/autoformation est devenu préoccupant, et qu'il est urgent de se mettre à réfléchir collectivement sur les moyens de le combler. Dans un article célèbre, Robert Galisson attirait l'attention sur le décalage existant entre les contenus de la recherche en didactique et les pratiques d'enseignement : il existe parallèlement un décalage tout aussi inquiétant entre les contenus et les pratiques de la formation à l'enseignement et les contenus et pratiques de la formation à la recherche, et ces deux décalages doivent être combattus simultanément parce qu'ils se justifient et se renforcent l'un l'autre.

## Bibliographie.

- DALGALIAN G., LIEUTAUD, S., WEISS, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris, CLE international. Coll. Didactique des langues étrangères.
- GALISSON, Robert. (1990). « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures », *ÉLA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79, juil.-sept.
- GALISSON, Robert, PUREN, Christian. (1999). *La formation en questions*. Paris, CLE international. Coll. Didactique des langues étrangères.
- HUBERMAN, A. MICHAEL. MILLER, Matthew B. (1991). *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles. De Boeck-Wesmael s.a. Coll. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche.
- LÉVY, Pierre. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris, La Découverte. Coll. Sciences et société.
- LIPOVETSKY, Gilles. (1992). *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris, Gallimard. Coll. nrf essais.
- MOLES, Abraham A. (1990). *Les sciences de l'imprécis*, trad. fr. Paris, Seuil.
- MORIN, Edgar. (1986). *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris, Seuil.
- PUREN, Christian. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, CRÉDIF-Didier. Coll. Essais.



international

COLLOQUE