La didactique de L2 à la croisée des chemins

Jean-Paul Narcy-Combes

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5746>

DOI : 10.4000/rdlc.5746

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Jean-Paul Narcy-Combes, « La didactique de L2 à la croisée des chemins », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 12 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5746> ; DOI : 10.4000/rdlc.5746

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

La didactique de L2 à la croisée des chemins

Jean-Paul Narcy-Combes

1. Introduction : croisée des chemins ou forum ?

1

Angliciste dans une UFR de FLE et didacticien de l'anglais dans une université qui brille par ses recherches en littérature, civilisation et linguistique anglophones, l'auteur a un point de vue particulier qui l'amène à mieux comprendre que les intérêts des uns et des autres diffèrent et que cela est une richesse, à condition qu'il y ait un authentique débat et que l'on puisse se mettre d'accord sur le fait que les positions divergent parfois (*agree to differ*).

2

Nous appartenons à un domaine où l'on penserait que les chercheurs vont au-delà de l'autoréférence, puisqu'ils s'intéressent à l'autre, au travers de sa langue et de sa culture. Cela ne signifie pas qu'il est toujours facile de le faire et les données institutionnelles entraînent des séparations disciplinaires que rien ne justifie théoriquement. En outre, la recherche francophone s'élabore dans un contexte international suffisamment grand pour la satisfaire, mais elle est quelque peu isolée de la recherche anglophone, au détriment des deux peut-on penser. De plus, le développement des TIC donne une ampleur nouvelle à la course au financement, ce qui impose aux équipes une solidité à toute épreuve dans un contexte institutionnel difficile qui ne les aide pas. Qu'on ne pense pas que ce constat conduise au pessimisme, loin de là, et ce colloque qui réunit tant de collègues d'horizons fort divers en est la preuve. Il convient néanmoins d'élaborer une épistémologie rigoureuse, non contraignante, qui nous permette de travailler ensemble en gérant plus facilement les phénomènes de "traduction" de concepts (voir, à ce propos, Kuhn, 1970) d'une école à l'autre puisque nous œuvrons dans un domaine où les théories cohabitent (cf. Seidlhofer, 2003 ou Jordan, 2004). Ces phénomènes, en effet, peuvent obscurcir la compréhension mutuelle. Il convient que nous sachions nous positionner,

élaborer une problématique théorique bien argumentée, réfléchir sur nos résultats et leur validité avec distanciation. Cette distanciation scientifique ne saurait se faire au détriment d'un engagement personnel dynamique (Elias, 1993) ce qui briderait notre créativité. Cet équilibre relève de nos conceptions de l'épistémologie, d'une part, et de la méthodologie, d'autre part.

3

Pour ouvrir quelques pistes, cet article est organisé, comme la conférence qui l'a précédé, de la façon suivante. Des propositions épistémologiques expliciteront d'abord la façon dont est ici comprise la didactique des langues, elles précéderont la formulation de la problématique théorique dans laquelle se situe la réflexion. C'est à partir d'un postulat que trois relations transductives (Simondon, 1989) conditionnent notre vision du domaine, et de théories récentes sur le fonctionnement langagier que sera formulée une conception de l'enseignement -apprentissage de L2, dans une approche qui met le besoin de prise de recul réflexif en avant. Cette problématique sera ensuite traduite dans les termes d'autres problématiques, pour montrer que les divergences sont souvent largement d'ordre terminologique justement. Suivra alors une discussion d'exemples de pratiques de la recherche dans le domaine qui explicitera la difficulté de passer à un objet construit rigoureusement et l'importance de la responsabilité épistémologique des uns et des autres. Il sera enfin possible de conclure en incitant le plus grand nombre à s'engager dans la recherche.

2. Propositions épistémologiques

4

Toute réflexion épistémologique reflète nécessairement un point de vue, celui de son auteur, ce qui explique qu'elle soit biaisée. Dans la mesure où une posture compréhensive est prise ici (cf. Juan, 1999), la seule ambition de ce texte est d'expliciter une façon de comprendre notre domaine pour ouvrir un dialogue.

2.1. La didactique et les sciences de fondement

5

La didactique est ici vue comme une démarche de distanciation scientifique dans les pratiques apprenantes ou enseignantes. Cette vision en fait une praxéologie, mais une praxéologie pendant et pour l'action, qui impose des incursions dans d'autres domaines, que certains appellent sciences de fondement. Toute incursion dans ces sciences ne peut se faire qu'avec prudence et les résultats de nos recherches ne sauraient nous permettre de modifier les théories de ces sciences. Toute divergence apparente entre nos résultats et ce qu'avancent ces théories se traduira par une question et non par leur remise en cause, sauf si des spécialistes de ces sciences participaient à la recherche.

2.2. Nos résultats face aux sciences de fondement

6

Chaque domaine théorique et chaque théorie du domaine donnent un éclairage différent du même objet, ce qui conduit à une complémentarité et non à une exclusion théorique. Par contre, cela impose l'explicitation du sens donné aux termes et de la façon dont s'est

construite la problématique, c'est ce que dit Kuhn (1970) quand il parle de traduction. La communication, dans ce colloque, de Castelloti et Candelier sur les diverses approches de la didactique plurilingue est un exemple de cette prise en compte et de la nécessité de cette traduction. Lahire (2001) est très convaincant quand il parle de complémentarité et non d'exclusion théorique.

7

C'est le contexte d'une recherche qui conditionne le cadre théorique dans lequel le(s) chercheur(s) fonctionnera(ont) et donc la problématique. Dans certains contextes, les praticiens (chercheurs) sont très isolés et un fonctionnement en réseau s'impose pour éviter d'avoir des références théoriques trop limitées, contraignantes ou dépassées. C'est souvent le cas pour nous en France, et l'Acedle pourrait construire un réseau de ce type, sans doute en cherchant un soutien financier institutionnel pour le rôle qu'elle jouerait alors.

8

En ce qui concerne la méthodologie, la spécificité de notre domaine nous impose, à l'instar des autres sciences humaines, un croisement des approches (triangulation : quantitatif, qualitatif, observation) (Juan, 1999).

9

En ce qui concerne la validation de nos hypothèses, nous pouvons bien sûr suivre Develay (2001), entre autres, et penser que la validation sociale est le meilleur garant de notre action. Néanmoins, Channouf (2004) nous rappelle la difficulté qu'il y a à s'appuyer sur les représentations des individus, et donc sur leur satisfaction, pour évaluer une action, dans la mesure où des influences inconscientes altèrent la prise de conscience des émotions que nous ressentons. La triangulation des méthodologies de recueil de données est le moyen le plus efficace de nous assurer de la cohérence des mesures d'attitude que nous menons. En didactique de L2, on pourrait admettre qu'une mesure impérative de la validité d'une action s'appuiera, entre autres, sur la mesure de la progression des apprenants qui se fera dans les termes d'une théorie d'acquisition de L2 (cf. Chapelle, 2003 ; Jordan, 2004).

10

C'est cet impératif qui impose qu'on établisse un lien entre les termes d'une théorie et ce qui se passe lors d'une action sur le terrain. L'objectivation est justement le passage de l'objet réel, tel qu'on se le représente, à l'objet construit (Bachelard), ce qui impose de se méfier du langage et des pensées "de tous les jours".

3. Une problématique¹

11

Ce mot a ici le sens que lui donnent les chercheurs en sciences socio-humaines (Juan, 1999) : il s'agit du cadre théorique construit dans lequel la réflexion s'inscrit. Si on travaillait dans une perspective unique, la problématique serait claire. En linguistique, on peut évoluer dans une problématique énonciativiste ou générativiste, par exemple, et ne pas avoir à en sortir. Dans d'autres domaines des sciences humaines, il est souvent nécessaire de construire cette problématique et donc de la valider ensuite.

3.1. Importance d'un recul

12

Pour qu'il y ait apprentissage, il semble qu'il soit nécessaire de passer d'abord par une forme de désapprentissage, comme nous le disent les neurosciences². Une déstabilisation d'un conditionnement s'impose, elle exige la prise de conscience d'un écart entre la représentation initiale et ce que le sujet apprenant vient de repérer (on retrouve là des notions de la didactique d'aujourd'hui).

13

Pour faciliter l'apprentissage, qui sera donc plutôt un ré-apprentissage ou un nouvel apprentissage, Buser (1999) postule la mise en place d'un système métacognitif d'autocontrôle. Des sociologues comme Bourdieu (1979) ou Morin (1977), entre autres, ont eu cette intuition de leur côté, tout comme des psychologues de la cognition³ et les didacticiens qui avancent la nécessaire mise en place d'une réflexion métacognitive. Dans la mesure où les phénomènes cognitifs et relationnels qui accompagnent l'apprentissage d'une langue (en ce qui concerne la communication et l'interculturel) relèvent de cette réflexion, si l'on tente d'intégrer les diverses théories psychologiques ou psychanalytiques dans un modèle temporaire, il paraît possible de postuler qu'il serait pertinent que chacun mette en place un recul conscient. Ce recul favoriserait la mesure plus ou moins juste de l'écart qui existe entre ce que le conditionnement fait vivre ou percevoir, et ce qui s'est passé pour d'autres. Il fonctionnerait à chaque étape : émotions, action et rationalisation ou réflexion. Il est tentant d'ajouter la qualification d'épistémique à un tel recul pour montrer à quel point il est constitutif de la personnalité apprenante (*épistémé*⁴). Ce recul ne peut suffire, puisqu'il faut restabiliser de nouvelles connexions synaptiques (cf. LeDoux, 2003 : 113-125), ce qui est rarement instantané. Tant que le nouvel apprentissage ne sera pas stabilisé, une médiation sera nécessaire, dans la mesure où le sujet ne pourra pas observer adéquatement ce qui se passe. De toute façon, comme nous le lisons dans Channouf (2004), entre autres, le sujet apprenant n'est pas toujours en position de repérer par lui-même le décalage entre sa compréhension de données nouvelles, son discours ou ses actes, et le sens, l'objectif, voire l'effet sur lui de ces données ou des humains qui les exprimaient (ou agissaient) devant lui. Il a donc besoin qu'un observateur bienveillant le sensibilise à tout décalage.

3.2. Trois relations transductives

14

Les lectures théoriques permettent de construire une vision complexe de l'objet d'étude de la didactique des langues, vision à laquelle le concept de relation transductive semble rendre justice.

3.2.1. Langage, pensée, conscience

15

Pour Simondon (1989), une relation transductive est une relation dans laquelle on postule qu'un des termes ne peut exister sans que les deux autres existent. Pour résumer la pensée de cet auteur, il suffit de dire qu'il postule une relation transductive que représente le schéma suivant :

16

Pour lui et d'autres penseurs, dont Auroux (2001), le langage serait une technologie. Il n'est pas nécessaire d'adhérer pleinement à cette affirmation, elle nous incite néanmoins à penser que les tâches que nous proposons aux apprenants gagneront à être réalistes, à correspondre à des tâches qu'ils accomplissent dans la vie courante afin qu'ils ne soient ni déroutés, ni rebutés par le travail qu'ils accomplissent.

3.2.2. Langue, culture, savoir(s)

17

La lecture de la littérature théorique de notre domaine (voir Narcy-Combes, 2005) conduit à avancer une seconde relation transductive qui serait :

18

On peut alors conclure qu'il est préférable de ne pas travailler ces éléments isolément. Toute tâche devrait donc inclure un contenu qui correspond à un savoir ou à un domaine défini et être présentée de façon culturellement authentique si l'on veut donner au plus grand nombre d'apprenants un cadre où ils se retrouvent.

3.2.3. Langage, parole / discours, langue

19

En sciences du langage, une troisième relation s'impose. Elle est n'est pas récente, mais elle est souvent négligée.

20

Le langage est la faculté (la technologie) que les humains ont lentement élaborée pour communiquer, mais aussi pour organiser leur monde. La réalisation physique de ce langage est la parole / le discours. Cette réalisation physique varie avec les sociétés, ce qui a conduit à construire le concept de langue. Les langues, au cours des siècles, ont été objectivées d'abord par une vision du système qui les sous-tendait, puis par une vision de l'outil qu'elles étaient. Les descriptions des langues se situent, de ce fait, sur un continuum entre un point de vue purement linguistique à un extrême (compétence linguistique) et purement sociolinguistique (Hymes, 1972 ; Halliday, 1978, par exemple) à l'autre (compétence pragmatique), suivant le regard que les descriptions privilégient (système ou outil).

21

Les technologies actuelles facilitent l'enregistrement de la parole / du discours (ce qui explique le développement de la linguistique de corpus). Cependant, toute proposition d'un système descriptif ne pourra être au mieux qu'une approximation de la réalité car l'accès à la parole ne donne pas accès à l'organisation cognitive interne qui permet de l'émettre. En conséquence, on peut formuler l'hypothèse que ce n'est pas sur la langue qu'il convient de s'appuyer pour mettre en place une formation en L2, mais sur la parole et / ou le discours, c'est-à-dire sur des situations d'emploi avéré.

3.3. Fonctionnement langagier

22

Sur ce point, Gaonac'h (2005) nous rappelle que la connaissance explicite doit permettre des opérations très rapides quand le système mémoriel est défaillant. Tout médiateur aura donc pour tâche de déterminer avec les apprenants comment rendre opérationnelle leur connaissance linguistique au vu de cette contrainte.

23

Pour certains auteurs (R. Ellis, 2003 ; N. Ellis, 1993 ; mais aussi in Robinson, 2001, par exemple), la production langagière relève à la fois de la production automatisée de modèles tout faits (*exemplars*) adaptés à la situation de communication (donc à l'emploi que l'on veut en faire) et d'une application de règles (la conception la plus fréquente encore). Il importe de se rappeler que, puisqu'il y a un lien entre la conscience, la langue et la culture maternelles (Robinson, 2001 et 2002) pour parvenir à apprendre et à produire, l'apprenant de L2 a besoin de traiter du sens, de focaliser son attention et d'être conscient que toutes ses activités cognitives sont nativisées (la nativisation est la perception et l'analyse des données langagières et culturelles selon des critères, non de L2, ni de C2, mais personnels à l'apprenant). De plus, ce qui est appris permet de mieux

repérer mais ne se transfère pas directement. Il s'ensuit un positionnement en ce qui concerne l'apprentissage.

- Il existe deux types de production langagière : un fonctionnement par instances (*exemplars*) et un fonctionnement par règles (*rules*).
- L'apprentissage est le résultat de deux processus clés : le repérage (aperception ou *noticing*) et le traitement du sens (*deep processing*).
- Il y a deux types principaux de connaissance, implicite et explicite. Une connaissance explicite ne découle pas nécessairement d'une explication (mais du moment de prise de conscience, évanescent, et qui n'est pas nécessairement mémorisé, ni même totalement conscient, mais quelque chose atteint la conscience).

24

Gaonac'h (2005) a insisté sur la dissociation entre les connaissances explicites invoquées (savoirs : descriptions linguistiques ou sociolinguistiques) pour réaliser un traitement et leur mise en œuvre en situation, qui ne correspond pas toujours à ce que ces connaissances nous disent. Seul un recul métacognitif permet de mesurer les effets de cette dissociation puisqu'on "pense" savoir comme nous le montre l'énoncé : "c'est bien ce que je dit... j'ai dit" qui est souvent donné en réponse de la reprise d'"erreur" là où le sujet apprenant pensait savoir ce qu'il fallait dire.

25

Le même auteur rappelle que l'objectif de l'apprentissage de L2 est un traitement rapide et concret. Il parle de formules, ce qui nous amène à nous demander si ce qui a parfois été appelé *formulaic speech* (Narcy, 1990) correspond peu ou prou aux caractéristiques des *exemplars*, tels qu'ils sont décrits maintenant (R. Ellis, 2003).

3.4. Enseignement

26

Disons qu'il est conçu ici comme l'organisation et le suivi de dispositifs d'apprentissage où cohabitent :

- des macro-tâches réalistes ;
- des micro-tâches pour l'entraînement, qui seront en quelque sorte des mini séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) conçues pour permettre le repérage et le traitement de sens sur un ou plusieurs points de L2 ou de C2 de façon intensive (Narcy-Combes 2005 : 58).

27

Dans la problématique de ce texte, le concepteur d'une formation ne déterminera pas le contenu à partir d'une réflexion linguistique (système et règles) ou sociolinguistique (emploi et blocs tout faits), mais il s'appuiera sur la réalité des échanges sociaux. Dans un tel cadre, la tâche devient alors un ensemble d'actions réalistes qui conduit à une production langagière "non scolaire" ("*real-world activities*" – cf. R. Ellis, 2003 : 3 – et "*real world processes of language use*" – cf. R. Ellis, 2003 : 10). L'ensemble de tâches qui constituera le contenu d'une formation ne dépendra donc pas d'hypothèses sur les savoirs, mais s'appuiera sur des "corpus" de situations de communication "authentiques". Le jeu entre le repérage (*noticing*) et la nativisation implique une médiation (étayage). La médiation s'appuie nécessairement sur les descriptions / savoirs (la langue système et / ou outil), et peut conduire à la mise en place de micro-tâches destinées à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage. Il ne faudrait pas rejeter les apports de la

linguistique, ni ceux de la sociolinguistique, mais il convient de les utiliser de façon opportune. La description du linguiste n'est pas nécessairement adaptable telle quelle à des fins de médiation. Comme il a été dit ci-dessus, ce qui sera appris ainsi facilitera la production mais ne se transférera pas directement.

28

Une tâche est une activité cohérente et organisée (pour assurer un repérage efficace), interactive ou personnelle, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objectif défini, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière. Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage et permet une évaluation formative ou information critique, personnalisée. Toutes les tâches ne seront pas nécessairement du même ordre et l'organisation d'un apprentissage à partir de tâches suscite bien des interrogations, en particulier au niveau de la progression. Il a déjà été dit que peuvent se compléter des macro-tâches plus globales et des micro-tâches qui favorisent l'entraînement. Il n'en demeure pas moins évident que la tâche semble une réponse très pertinente aux problèmes que pose l'apprentissage de L2.

29

Les tâches sont donc vues comme une solution face à l'impossibilité de déterminer un objet d'apprentissage linguistique. On peut en donner les descriptions suivantes :

- l'authenticité des processus de production et d'apprentissage, en particulier le respect des deux modes de fonctionnement mémoriel, doit être assurée ;
- les points qu'aborderont les micro-tâches seront relevés lors de la médiation que toute individualisation requiert ;
- les formations construites autour de tâches sont plus motivantes que celles qui sont fondées sur un ensemble d'activités et d'exercices de remédiation ;
- l'apprentissage dit "incident" prend une ampleur inhabituelle ;
- l'individualisation que les tâches permettent assure que tous les apprenants travaillent et peuvent fonctionner à leur façon.

3.5. Différences et convergences théoriques

30

L'organisation théorique de ce qui précède et les références qui le justifient sont indéniablement différentes des références vers lesquelles la recherche francophone, en particulier la didactique du FLE, se tourne⁵ le plus souvent. La terminologie et les métaphores sont différentes, mais les théories le sont-elles vraiment ? Ce n'est pas sûr... Une séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA) est une séquence où sont attestés traitement du sens, repérage et négociation. La recherche anglophone est rarement plurilingue, mais on voit facilement qu'une approche plurilingue augmentera les capacités de vigilance et permettra de relativiser la référence aux critères internes, ce qui favorisera le développement de SPA où il y a repérage en raison du traitement du sens. Le recours à l'expérience plurielle génère une réflexion interculturelle et métalinguistique plus avertie. La réaction au modèle du locuteur natif et aux normes socioculturelles qui a conduit à la réflexion sur les lectures d'apprenants a son pendant dans la recherche anglophone (cf. Seidlhofer, 2003). La similitude entre l'approche actionnelle et l'approche dite *task-based* est évidente.

31

Il n'est pas possible ici de traiter cet aspect en profondeur, mais on peut montrer qu'il y a complémentarité théorique entre les approches et qu'au-delà des différences terminologiques et métaphoriques, on gagne à aller de l'une à l'autre.

4. Pratiques de la recherche : difficulté de passer à un objet construit rigoureusement

32

L'objectif de cette troisième partie est de montrer comment il est possible de construire l'objet de la recherche et d'aller au-delà des représentations courantes et de l'obstacle épistémologique que représente leur scientificité parfois trompeuse en regard des théories sur l'acquisition des langues, scientificité qui est générée par le fait que le langage institutionnel est un langage en apparence "savant".

4.1. Responsabilité épistémologique et langage ordinaire

33

Que penser de cette interrogation banale "*How do you teach grammar ?*" quand elle est adressée à un didacticien candidat à un poste universitaire par un membre de la commission de recrutement ? Le contexte était un lieu où une compétence didactique scientifique était requise explicitement par le descriptif du poste. Or les termes "*teach*" et "*grammar*" étaient ambigus dans cette question posée par une personne dont le candidat pouvait penser qu'elle était une spécialiste du domaine.

34

La responsabilité épistémologique conduit à mettre en cause le langage commun (ici ces deux termes et les représentations qu'ils véhiculent) et donc à se demander ce qu'un énoncé signifie en termes théoriques. Celui qui nous arrête comportait deux contradictions avec les théories dominantes : on n'enseigne pas si l'on a une posture non transmissive et, si on se situe dans la problématique de cet article, on se sert de la grammaire non pour l'enseigner, mais pour assurer une médiation efficace. Donc, quitte à rester dans le langage commun, il aurait été plus responsable "épistémologiquement" de dire "*How do you deal with what is commonly called grammar ?*".

4.2. Limites de nos résultats et des conclusions que nous pouvons en tirer

35

En raison de notre mode de recueil des données et du poids de nos conceptions, il convient d'abord de transformer un objet réel / sensible ("connaître ce qui motive les apprenants" dans le cas que nous allons prendre en exemple) pour parvenir à le formuler en termes théoriques, à en faire un objet construit.

36

Si, pour "connaître" la motivation des apprenants, on s'appuie sur des questionnaires (outils quantitatifs et approche descendante, partant de théories, voir Juan, 1999 et Narcy-Combes, 2005), les résultats obtenus ne sont que des représentations (cf. Channouf, 2004).

37

Pour mesurer si ces représentations correspondent au vécu des individus, on aura besoin d'entretiens (qui permettent de noter les contradictions internes) et d'observations (de productions et / ou de comportements), pour observer la cohérence entre le dire et le faire ou l'être. On aura donc besoin d'une triangulation de la prise de mesure dans une problématique théorique que l'on aura explicitée.

38

Avec le temps (pendant une formation), il peut y avoir modification du discours des apprenants (de leurs représentations), ce qui ne veut pas dire qu'une motivation extrinsèque est devenue intrinsèque, par exemple, mais que l'apprenant se représente les choses autrement et les formule en termes qui lui paraissent plus acceptables. La modification du discours ne marque pas nécessairement le passage d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque, mais celui d'une méconnaissance de ces deux types de motivation à la perception que la seconde semble plus valorisante et plus efficace, par exemple. C'est cette prise de conscience qui peut conduire l'apprenant à affirmer que c'est la motivation intrinsèque qui le fait agir, en toute bonne conscience, alors qu'en fait, rien n'a peut-être vraiment changé en profondeur.

39

Il est alors préférable de ne pas conclure en affirmant que la réflexion a conduit les apprenants à changer de type de motivation si l'on ne s'appuie pas sur une triangulation des mesures. Il est encore plus souhaitable de ne pas affirmer que la théorie de la motivation sur laquelle nous nous sommes appuyés a été prise en défaut. Avant de conclure sur ce point, il convient de se tourner vers les chercheurs en psychologie et de les entendre. Nous ne sommes pas spécialistes de psychologie ; quelque chose peut nous échapper.

4.3. Passage à l'objet construit et cohérence méthodologique

40

Le passage à l'objet construit et ce qu'il nous révèle nous permet de formuler nos choix méthodologiques avec cohérence.

41

- *Un point où l'objet construit peut sembler évident : une recherche sur l'acquisition du lexique (objet réel)*

42

Il convient initialement d'expliciter le positionnement et la posture, c'est-à-dire de problématiser la question initiale qui, dans ce nouveau cas, est : "ils ont besoin de vocabulaire".

43

C'est la construction de la problématique théorique qui donne sa logique à une recherche. Le chercheur a besoin de savoir ce que les théories disent du lexique (passage à l'objet construit), du lien entre le lexique et les *exemplars* (peut-on alors parler de mots isolés ?). Il a également besoin de comprendre comment le repérage et le traitement du sens agissent dans l'apprentissage du "lexique". Par ailleurs, il est impératif de mettre en place un pré-test et un post-test adaptés à la mesure d'une progression de la qualité et de la

quantité de la production langagière. Il faudra aussi décider s'il est préférable de mettre en place des macro-tâches ou simplement des micro-tâches dans ces pré et post-tests.

44

Il y a des réponses théoriques sur l'apprentissage par cœur (*rote learning*, cf. Hulstijn in Robinson, 2001), mais même ces réponses suggèrent de précéder et de faire suivre l'apprentissage par cœur par des activités où il y a traitement de sens et repérage. Au-delà du travail sur des items lexicaux isolés, il convient donc de revenir à une production complexe. On peut également penser alors que des pré et post-tests sous forme de micro-tâches n'auraient qu'une validité limitée en termes d'acquisition puisqu'on ne mesurerait pas la progression de l'emploi dans une production langagière complète. On voit ainsi qu'avoir besoin de "lexique" est un objet plus complexe que ce que les représentations communes amènent à penser.

45

- *Un point plus créatif : le théâtre dans l'apprentissage de L2, le théâtre et l'output compréhensible*

46

Tournons-nous maintenant vers un exemple où le lien du théâtre avec la culture a déterminé le projet d'utiliser la pratique théâtrale comme support de l'apprentissage du FLE par des étudiants taiwanais, avec un second objectif, celui que cette pratique développerait la spontanéité de ces apprenants. Que signifie alors l'objet réel en termes théoriques ?

47

Il peut se résumer ainsi : "ils ne s'expriment pas, et le théâtre va les libérer et leur apporter des référents culturels".

48

Il y a néanmoins, dans la nature même de l'activité théâtrale, des paramètres qui, de prime abord, sont en contradiction avec l'hypothèse faite.

49

Certes il y a *input* et *output*, mais tout est appris par cœur, et on peut même se demander s'il y a lieu de tout comprendre pour tenir son rôle.

50

La théorie de l'*output* compréhensible (cf. Jordan, 2004, par exemple) et les théories qui mettent en avant le rôle du repérage et du traitement du sens semblent alors ne pas être prises en compte.

51

Pourtant, on peut se demander s'il est possible de bien jouer sans qu'il y ait eu repérage et traitement de sens. Bien jouer n'implique-t-il pas de s'approprier son texte ? Donc l'hypothèse est peut-être valide.

52

Pour s'en assurer, il convient de mettre en place une recherche-action avec pré et post-tests, sous forme de macro-tâches qui seraient en lien avec le contenu de la pièce.

4.4. Validation en l'absence de données empiriques

53

Souvent les formations que nous mettons en place ou le fonctionnement des apprenants dans les dispositifs que nous soumettons à une recherche-action ne nous permettent pas

de mesurer une progression perceptible. Inutile alors de mettre en place des mesures avant et après la période d'apprentissage. Si cela est possible, on peut mesurer les effets de l'*input* sur la production en fin de formation. Une autre mesure de progression nous est connue depuis Skehan (1989) : si les apprenants ont fait preuve de motivation et d'implication, alors il y a eu progression. Il serait sans doute utile de préciser si les tâches accomplies correspondent à des tâches dont la validité a déjà été mesurée... Bien que des apprenants motivés et impliqués apprennent également dans des tâches dont la pertinence a été invalidée... C'est une des raisons de ne pas donner au concept de validité sociale (Develay, 2001) une légitimité trop grande. Il se peut, dans un contexte donné, qu'une action soit valide socialement pour des raisons qui ne relèvent pas de l'acquisition de L2. Fonder une duplication sur le succès de cette action pourrait être contreproductif dans un autre contexte.

54

Nous pouvons conclure de ce qui précède que le croisement de mesures qualitatives peut nous confirmer la réussite d'une recherche-action, tout autant qu'un lourd appareillage quantitatif dont nous ne saurions pas mesurer la marge d'erreur.

55

Les effets de contexte sont par contre tels qu'il conviendrait de ne jamais transposer une formation ou un dispositif sans évaluer en quoi le nouveau contexte peut influencer le cours de la nouvelle recherche.

5. Conclusion

56

La complexité de ce que nous devons gérer, tant en ce qui concerne les références théoriques que la mise en place et le suivi des recherches, nous incite à proposer que se créent des réseaux qui permettent d'éviter la duplication inutile de lectures ou de travaux. L'absence de paradigme unifié nous impose d'accepter la complémentarité des approches et le partage des résultats. Il est alors impératif que nous disposions d'ouvrages de synthèse, de débats, sans exclusives, tout comme nous avons besoin que se créent des laboratoires d'un nouveau type, non plus centrés sur une seule institution mais en réseau justement, avec des moments de rencontres physiques. Le domaine a besoin de docteurs, mais également de plus nombreux titulaires d'habilitations à diriger des recherches (HDR) et d'enseignants-chercheurs de rang A pour mieux asseoir notre profession et lui permettre d'œuvrer en toute responsabilité.

BIBLIOGRAPHIE

- Acquisition des langues, linguistique, linguistique appliquée, psycholinguistique

- Auroux, S. (2001). "Le langage n'est pas dans le cerveau". In Dortier, J.-F. (coord.). *Le langage*. Auxerre: Éditions Sciences humaines.
- Ellis, N. (1993). "Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge". *European Journal of Cognitive Psychology*, 5 (3). pp. 289-318.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : OUP.
- Gaonac'h, D. (2005). "Les différentes fonctions de la mémoire dans l'apprentissage des langues étrangères". *Conférence plénière au XXVIIe Congrès de l'Aplut*, IUT de Toulon Sud Var, 2-4 juin 2005.
- Gaonac'h, D. (2002). "L'enseignement précoce des langues étrangères". *Sciences humaines*, n° 123. pp. 16-20.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotics*. London: Edward Arnold.
- Hulstijn, J. H. (2001). "Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity". In Robinson, P. pp. 258-287.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence". In Pride, J. B. & Holmes, J. (eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Robinson, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Robinson, P. (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP.
- Seidlhofer, B. (2003). *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: E. Arnold.

- Didactique de L2

- Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC - Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Springer, C. (2004). *Plurilinguisme et compétences : décrire, entraîner et certifier*. Note de synthèse, HDR. Université Marc Bloch, Strasbourg 2.

- Neuropsychologie

- Buser, P. (1999). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob.
- Ledoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.

- Sciences humaines, sciences de l'éducation, sociologie, épistémologie

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction - Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée - L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes*. Paris : Armand Colin.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*. Paris : PUF.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Morin, E. (1977). *La Méthode 1 - La nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.

NOTES

1. Afin de laisser à cet article la légèreté nécessaire, les références théoriques resteront limitées. Le lecteur pourra retrouver la totalité de ces références dans Narcy-Combes, 2005.
2. Cf. LeDoux, 2003 (pp. 113-125, par exemple) où l'on comprend qu'un apprentissage implique initialement une modification des connexions synaptiques, connexions qui fonctionnaient antérieurement selon un apprentissage implicite préalable (qui ne correspondait pas au savoir partagé).
3. Cf. Bruner : "l'essentiel du processus de l'éducation consiste à prendre des distances avec ce que l'on sait en étant capable de réfléchir sur son propre savoir" (2000 : 154).
4. "... l'épistémé, où les connaissances, envisagées hors de tout critère se référant à leur valeur rationnelle ou à leurs formes objectives, enfoncent leur positivité et manifestent ainsi une histoire qui n'est pas celle de leur perfection croissante, mais plutôt celle de leurs conditions de possibilité..." (Foucault, 1966 : 13).
5. La lecture de Springer (2004) permet une solide mise en relation entre la recherche francophone et les références anglo-américaines.

RÉSUMÉS

Cet article reflète le point de vue d'un chercheur en didactique de l'anglais en poste dans une UFR de FLE. Dans un domaine où l'on penserait que les chercheurs se tournent vers les autres, les données institutionnelles entraînent des séparations disciplinaires que rien ne justifie théoriquement, et la recherche francophone s'élabore dans un contexte international

suffisamment grand pour la satisfaire, ce qui l'isole quelque peu de la recherche anglophone, au détriment des deux peut-on penser. Le colloque de l'Acedle qui réunissait tant de collègues d'horizons fort divers ouvrait un rond-point d'échanges. On ne peut échanger sans une épistémologie rigoureuse, non contraignante, qui nous permette de travailler ensemble en gérant plus facilement les phénomènes de 'traduction' de concepts d'une école à l'autre puisque nous œuvrons dans un domaine où de nombreuses théories cohabitent. Pour ouvrir quelques pistes, cet article avance des propositions épistémologiques sur ce que pourrait être la didactique des langues, puis expose la problématique théorique dans laquelle se situe la réflexion. Trois relations transductives sont proposées pour synthétiser un cadre théorique opérationnel. Cette problématique est ensuite traduite dans les termes d'autres problématiques pour montrer que les divergences sont souvent largement d'ordre terminologique. Suit alors une discussion d'exemples de pratiques de la recherche dans le domaine qui explicite la difficulté de passer à un objet construit rigoureusement et l'importance de la responsabilité épistémologique des uns et des autres. La conclusion est une incitation à s'engager dans la recherche aussi loin que possible.

This article reflects the point of view of a researcher in EFL teaching methodology who works in a French department. Although we might imagine that researchers in our field would actively seek each other out, institutional constraints create separations that are theoretically unjustified; Francophone research has an international scope, but remains somewhat cut off from Anglophone research in foreign-language teaching, no doubt to the detriment of both! The Acedle conference, bringing together colleagues from many different horizons, can serve as a forum for exchanges of information and ideas. We need a rigorous epistemological framework for these exchanges, since any domain where various theories co-exist will involve "translating" concepts from one field or school to another. We propose in this article to open various avenues of discussion, with epistemological proposals for what language-teaching methodology entails, and an identification of the theoretical problems facing our discipline. Three transductive relationships will be proposed as an operational theoretical framework. We will express this framework in terms used by several different schools of thought, to show that divergences within our discipline are often largely a matter of terminology. Examples of research methodology will be presented, to illustrate the difficulty of arriving at a rigorously-constructed, epistemologically sound object. Our conclusion will incite researchers to engage themselves as fully as possible in this scientific process.

INDEX

Mots-clés : épistémologie, méthodologie, problématique, production langagière, apprentissage, tâches-recul, recherche-action, carrière

Keywords : epistemology, methodology, theory, language production, learning, tasks, action-research, objectivity, career

AUTEUR

JEAN-PAUL NARCY-COMBES

Jean-Paul Narcy-Combes est professeur à l'UFR DFLE de l'université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. Didacticien de l'anglais, il s'est intéressé initialement aux documents authentiques, puis aux stratégies d'apprentissage et, finalement, aux dispositifs semi-présentiels ou à distance, fonctionnant dans le cadre d'une approche par tâches avec support TIC. Parallèlement, il s'est intéressé à l'épistémologie du domaine comme en témoigne son dernier ouvrage paru dans la

collection AEM d'Ophrys.

Courriel : jean-paul.narcy-combes[at]wanadoo.fr

Adresse : Université Paris 3, UFR DFLE, 46 rue St Jacques, 75005 Paris, France.