



HAL
open science

Pratiques, illusion ontologique et recherches en didactique des langues

Jean-Paul Narcy-Combes

► **To cite this version:**

Jean-Paul Narcy-Combes. Pratiques, illusion ontologique et recherches en didactique des langues. Les Après-midi de LAIRDIL, 2010, Didactique des langues, didactique des sciences, 17, pp.33-46. hal-01432131

HAL Id: hal-01432131

<https://hal.science/hal-01432131v1>

Submitted on 30 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pratiques, illusion ontologique et recherches en didactique des langues

Jean-Paul Narcy-Combes
Professeur à Paris III – Sorbonne Nouvelle



Depuis Platon, les humains sont sensibles au fait que des obstacles s'interposent entre leur expérience et leur compréhension de celle-ci. Pour Bachelard (1938), ces obstacles sont d'ordre épistémologique et imposent de construire l'objet de recherche en fonction des théories scientifiques et non en fonction de l'expérience. En didactique des langues, les objets ont une validité institutionnelle et leur existence "réelle", qui n'est pas nécessairement remise en cause car la terminologie est "scientifique". Quand un enseignant rencontre des problèmes, il cherche des solutions en s'appuyant sur son expérience, ce qui va à l'encontre de la position de Bachelard. L'objectif de cette intervention (les points I et II sont une reformulation du texte proposé pour Narcy-Combes, 2010) est de faire le point sur la façon dont peut se concevoir la construction des connaissances afin de déterminer un mode de fonctionnement en recherche qui permette une mesure plus pertinente des problèmes et des solutions à y apporter.

I - Neurophysiologie et construction des connaissances

Pour Elias (1993), tout chercheur vit un conflit entre son engagement et la distanciation que lui impose son adhésion à une communauté de recherche. Kuhn (1970), estime que l'adhésion à un paradigme scientifique (une école théorique) relève d'un phénomène assez proche de la conversion religieuse (idéologie): les frontières entre le scientifique et le non-scientifique sont donc ténues. Construire ses décisions avec un regard critique et rationnel est un objectif louable, mais la part que la neurophysiologie donne aux émotions conduit à relativiser la rationalité de la réflexion. Damasio (1999), LeDoux (2003) ou Buser (1999) en neurophysiologie (mais aussi Kaufmann, 2001, ou Lahire, 2001, en sociologie), par exemple, font l'hypothèse qu'une situation sociale donnée, c'est-à-dire la confrontation à la "réalité" extérieure, va conduire un individu à réagir en fonction d'une émotion qui, même si elle se combine aux émotions du moment, reste, pour lui, spécifique à ce type de situation et à ce qu'il doit y accomplir. Il risque d'agir en fonction de schèmes de pensée et de comportements déjà en place (Piaget, 1970), sans prendre la mesure de l'écart entre ce qu'il a vécu et compris et ce que d'autres vivaient et comprenaient. Il justifiera sa réaction par une "rationalisation" qui révélera sa logique interne plus que sa compréhension des phénomènes. Il convient ici de donner à "rationalisation" son sens psychanalytique de "justification" en apparence raisonnable, logique ou acceptable moralement. L'individu peut également reconnaître le décalage et chercher à le comprendre pour adapter son comportement ou son raisonnement, mais non sans réflexion, et donc sans recul. Ces phénomènes sont décrits tout autant au niveau perceptif, qu'à des niveaux cognitivement élaborés. Puisque les indices internes sont faibles, ambigus ou non interprétables, Channouf (2004) nous rappelle que les individus accèdent à leurs attitudes, émotions et autres états intérieurs, en partie par l'observation de leurs comportements ou des circonstances. La médiation d'autrui permet de compenser l'incapacité d'atteindre par soi-même une appropriation efficace du sens du décalage, voire parfois de percevoir le décalage. Cette incapacité (Channouf, 2004; Buser, 1999) se combine aux effets de ce qui est appelé l'inconscient cognitif qui conduit nos actions sans que nous soyons toujours conscients de ce qui les détermine: même dans des situations aussi cognitivement complexes que notre pratique pédagogique, on parle de compétences incorporées à l'action (Lenoir, 2007). Les humains, les sujets épistémiques en termes piagétiens, ne prennent pas toujours la mesure de l'apport du recul et de la médiation. Ce recul peut être qualifié d'épistémique (Narcy-Combes, 2005), pour reprendre l'adjectif de Piaget (1970), tant son rôle est important dans la construction de chaque sujet. Néanmoins, le déterminisme n'est pas absolu, le conditionnement n'est donc pas totalement permanent et les humains peuvent prendre un authentique recul qui, selon Laborit (1996), les rend moins affirmatifs. Un tel changement est rendu difficile par le fait que le

maintien de tout comportement conditionné protège de l'inconfort de la déstabilisation (Laborit, 1996).

II - Une réflexion épistémologique

Dans cette réflexion, l'épistémologie sera comprise comme l'étude de la construction et la gestion du savoir, et dans cet article, elle se situera dans le cadre décrit ci-dessus.

1. Construction de l'objet

Bachelard (1938) affirme que l'expérience commune se présente directement à nous alors que le fait scientifique est conquis, construit et constaté. Renoncer à l'opinion et tenter de voir ce qui se cache derrière le sens commun s'impose, ce qui conduit à déconstruire le social pour le reconstruire de manière scientifique. L'obstacle épistémologique est une entrave à la connaissance scientifique, entrave inhérente à la construction du savoir lui-même. Nous considérons dans cette communication que les obstacles sont connus. C'est la rupture épistémologique qui permettra à l'individu de passer de l'acceptation de l'objet ou du phénomène en termes de sens commun à un questionnement sur cet objet. Il aura besoin d'explicitier la fonction "sociale" de l'objet et son fonctionnement attendu, puis de chercher à objectiver ces données par référence aux aspects théoriques de la science (Bourdieu *et al.*, 1968).

2. Problèmes liés à la construction de l'objet en didactique des langues

Un exemple complexe nous sensibilisera à la nature de ces problèmes. Mais voyons d'abord comment ils peuvent s'expliquer.

Analyse des problèmes

Nos pensées et comportements sont conditionnés, ce qui explique la rigidité des institutions et de leurs membres. Un concept joue un rôle prépondérant dans la compréhension actuelle des cheminements selon lesquels les humains construisent leurs pensées et comportements, celui de représentation.

Durkheim (1898) a défini les représentations collectives comme les façons partagées de percevoir et de connaître qui sont les produits de la société, et permettent aux humains de vivre en commun, de voir et comprendre ensemble, sans être réduits à vivre selon leurs seules perceptions. Les notions de "classe" ou d'"élève", par exemple, font sens à cause d'un passé et d'un savoir qui leur ont donné "corps". Les représentations collectives facilitent donc la mise en place d'une réalité partagée (Moscovici, 1984). Nous ajouterons qu'il reste à mesurer la validité de cette réalité. Elles forment des ensembles dont les dimensions (informations, valeurs, opinions, etc.) suivent un principe organisateur (attitude, normes, etc.) et ont un lien avec l'idéologie (Rouquette *et al.*, 1998) qui est un ensemble de conditions et de contraintes qui regrouperait un

système de représentations sociales et rejetterait les représentations différentes ou antagonistes. Les membres d'un même groupe "de pensée" peuvent ainsi s'identifier sans se connaître personnellement. L'idéologie, comme le conditionnement, joue un rôle de protection qui construira collectivement sa rationalisation dans un ensemble cohérent.

Searle (2004), quand il décrit les conditions de la compréhension et de l'échange linguistique, postule l'existence d'un arrière-fond culturel (*background*), un savoir tacite, des conventions, c'est-à-dire la part du social dans la représentation. Cet arrière-fond culturel, qui peut être lié à la fonction organisatrice et protectrice de l'idéologie, dirige notre réflexion vers les concepts de *doxa* et d'*épistémè* qui sont deux façons de le concevoir.

La *doxa* (Bourdieu, 1980) se conçoit comme l'ensemble, pas toujours homogène, d'opinions (plus ou moins définies), de préjugés populaires ou singuliers, de présuppositions généralement admises et évaluées positivement ou négativement, sur lesquelles se fonde toute forme de communication, sauf par principe celles qui tendent précisément à s'en éloigner, telles que la réflexion philosophique ou scientifique. Cette réflexion philosophique ou scientifique renvoie au concept d'*épistémè* (Foucault, 1966) qui désigne un réseau, un ensemble de dispositions des productions de la culture qui constituent, par rapport à cette culture, un savoir qu'il s'agit de révéler et qui permet de séparer ce qui relève de la science et ce qui n'en relève pas. On serait tenté d'opposer la *doxa* à l'*épistémè*. Bien entendu, les faits résistent à cette simplification hâtive.

3. Représentations et constructions scientifiques

Opposer *doxa* et *épistémè* imposerait de séparer nettement représentations et constructions scientifiques et ce n'est pas si simple comme nous allons le voir.

Les concepts et les construits (constructs)

Les concepts sont des abstractions qui facilitent le classement des phénomènes naturels et les observations scientifiques en fonction de critères qui peuvent varier selon les théories. Les construits, eux, désignent des comportements ou événements non-observables, inférés par une mesure de comportements logiques, appropriés ou corrélés qui sont observables. Un construit s'appuie sur des concepts ou peut se concevoir comme un modèle conceptuel qui a des aspects mesurables (Kane, 1982).

Des construits tels que la motivation ou l'aptitude sont souvent pris pour des entités réelles. L'expression orale est un concept, un modèle théorique de l'expression écrite serait un construit, et un test d'expression orale qui s'appuierait sur ce modèle donnerait une variable mesurable dans le cadre théorique donné. Si au niveau des théories la construction de cette mesure est invalidable, sa validité épistémologique est assurée, mais cela ne lui assure aucune validité ontologique, même si un consensus social l'accepte. Le réalisme

non-figuratif (Chalmers, 1987) nous signifie que les théories ne décrivent pas la réalité (elles ne sont pas figuratives), mais qu'une réalité existe. Toutes les épistémologies ne le font pas. Tant que le consensus se maintient, l'outil de mesure ne sera pas contesté. Certains outils de mesure ont été construits sans référence à aucun modèle théorique; seul le consensus social (l'*habitus*) leur permet de survivre.

Le terme "construit" n'est pas sans ambiguïté: Kelly (1955) avance que les individus formulent des construits ou des hypothèses sur les régularités apparentes de leur vie. De tels construits ne relèvent pas de la construction scientifique et ne peuvent être abordés dans les mêmes termes, mais rien n'empêche qu'un construit personnel ne corresponde en apparence à un construit scientifique, créant ainsi une confusion. Si Kelly (1955) avance que des construits sont personnels, certains affirment même que la réalité est un construit social.

4. La réalité: un construit social

Selon le constructionnisme social (Berger & Luckmann, 1966), les individus et les groupes créent la réalité de ce qu'ils perçoivent. Comme cette connaissance (sens commun) est négociée, les typifications, significations et institutions humaines sont présentées comme des réalités objectives. Searle (2004) estime que les faits sociaux sont temporairement, ontologiquement et logiquement dépendants de faits physiques, mais d'autres, avec Lyotard, (1979), postulent une construction sociale des faits physiques. La sociologie des sciences a été influencée par le constructionnisme social. Callon et Latour (1991), par exemple, ont appliqué cette théorisation pour relier ce que la science caractérise comme des faits objectifs aux processus de la construction sociale afin de montrer que la subjectivité humaine s'impose sur les faits mêmes que nous appelons objectifs, et pas uniquement le contraire. Même les construits scientifiques, les lois physiques ou les concepts de la science résultent alors d'un consensus issu de critères partagés par une communauté (les paradigmes de Kuhn, 1970). Pour ces chercheurs, les théories fonctionnent ou non, mais ne décrivent pas la réalité. Quand elles ne fonctionnent plus, on en change (Kuhn, 1970). Quelle que soit la position que l'on prenne, l'épistémè actuelle n'est pas celle de la certitude (Morin, 2000): c'est ce que Perrenoud (1996) rappelle: "enseigner c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude". La *doxa* rassure car elle comporte des certitudes et des obligations.

5. Gérer l'incertitude

Gérer l'incertitude implique du recul pour dépasser nos conditionnements, habitudes et représentations et rechercher une compréhension qui s'appuie sur une/des théorie/s ou une/des approche/s scientifiques. La construction *a priori* et la construction expérimentale sur lesquelles se fonde le savoir scientifique (Seliger et Shohamy, 1989) conduisent à la déstabilisation des représentations

antérieures, mais la didactique reste une science humaine qui n'offre que des pistes pour l'action contextualisée (Develay, 2001). La réflexion révélera une tension entre la pensée didactique et la réalité sociale dont il est impossible de se libérer. Quand Martinez (1996 : 116) écrit que l'enseignement des langues relève "de phénomènes de modes ponctués de mots récurrents", il nous signifie que les concepts et les construits ont alors été happés par la "réalité sociale". L'approche scientifique d'un problème impose de déterminer quels sont les obstacles épistémologiques en jeu, de valider ou non les "autorités" et les observations, de repérer les biais partagés de la communauté de pratique à laquelle on appartient et de mesurer les effets de contexte. La force des représentations est un obstacle majeur à la rupture épistémologique comme nous le montre l'exemple suivant.

III - Comment mesurer que l'illusion conduit à des bouleversements paradigmatiques

Dörnyei rappelle (2009: 33-34) que s'il n'y a pas de zone dévolue à la grammaire dans le cerveau, il nous faut revoir nos conceptions de la grammaire. Herdina & Jessner (2006) nous rappellent que les humains sont majoritairement plurilingues, or en recherche en acquisition des langues, voire en psycholinguistique, le locuteur monolingue est étudié comme la norme, car les pays où la recherche est menée comprennent une majorité de monolingues. Une compétence monolingue (et donc une compétence spécifique par langue) ne peut être postulée que 1) s'il y a une zone spécialisée par langue et/ou 2) que s'il n'y a pas d'interconnectivité entre les zones spécialisées.

1. Le langage et la cognition ordinaire

Deux questions s'imposent alors: le traitement langagier est-il le résultat d'un module spécialisé et/ou la compétence communicative/linguistique (avec des sous-compétences, codes et variétés distincts) est-elle l'addition de plusieurs compétences monolingues (Randall, 2007)?

Nombreux sont les chercheurs qui postulent un système global de gestion cognitive: Piaget (1970) pour qui le cerveau est un système de calcul homogène (incluant l'acquisition langagière), avec des processus actifs toute la vie. La *Global Workspace Theory* (Baars, 1997, in Randall, 2007) s'oppose à la modularité de l'esprit (Fodor, 1983, in Randall, 2007). Les déclencheurs de l'acquisition langagière viennent des influences externes et de l'interaction sociale (mise en place de schèmes symboliques et fonctionnels: modèles de pensée ou de comportements). Tout commence par une assimilation suivie par une accommodation (Piaget, 1970) qu'Andersen (1983) nomme nativisation et dénativisation (concepts validés en phonologie souvent sous d'autres appellations, cf. Dupoux, 2001). Randall (2007) rappelle qu'il est difficile de déterminer des zones différentes pour le traitement de L1 et L2, sauf pour le

lexique, ce qui contredit Cooke (1993, réédité en 2001). Le lexique est géré par des zones différentes mais interconnectées, ce qui impose une surcharge cognitive initiale en début d'apprentissage. Herdina et Jessner (2006) soulignent que les langues ne peuvent être totalement désactivées, ce qui confirme l'interconnectivité. L'accord est assez général comme le rappelle Dörnyei (2009 : 73).

Tout ceci renvoie à des modèles de traitement de données ou des modèles cognitifs qui différencient les processus et les heuristiques des domaines de savoir. Les neurosciences montrent que chaque acte cognitif spécifique requiert l'intégration temporaire d'un très grand nombre de zones du cerveau largement distribuées et qui interagissent constamment (Randall, 2007). En conclusion, l'interconnectivité semble pouvoir être postulée.

La montée en puissance de cette position théorique va de pair avec un passage de théories symboliques à des théories fonctionnelles (Dörnyei, 2009: 89). Les théories symboliques représentent le savoir comme une collection de symboles accompagnés de règles qui spécifient les relations entre ces symboles. Dans les théories non symboliques, le savoir est un comportement dirigé par des règles qui résultent de l'apprentissage, pas une somme de petits détails mais des modèles d'activation dans des réseaux neuronaux (Dörnyei, 2009: 79). Randall (2007) souligne que ces modèles sont basés sur des systèmes de traitement de données non spécifiques au langage (MacWhinney's *Competition Model*, 1987, et les *connectionist language models*, Ellis, N., 1993, in Randall, 2007).

Herdina et Jessner (2006) décrivent d'autres théories de ce type: la théorie des systèmes dynamiques (un avatar de la systémique française, semble-t-il) et l'émergentisme.

2. La compétence plurilingue

Ces théories confirment la plasticité cérébrale: l'acquisition de plusieurs systèmes linguistiques résulte en un changement qualitatif du système psycholinguistique de l'individu qui s'adapte et change de nature. Cela permet à Herdina & Jessner (2006: 57) d'écrire: "the hypothetical construct of multilingual proficiency is to be separated from monolingual proficiency", ses caractéristiques sont différentes. Si la compétence monolingue n'est pas la norme ne serait-il pas intéressant de voir quels sont les points forts de la compétence plurilingue?

On voit apparaître:

- le *monitoring* (Jessner, 2006: 62), une gestion spécifique des multiples codes disponibles,
- une sensibilité contrastive,
- une sensibilité épi ou métalinguistique,
- l'intentionnalité (Jessner, 2006: 83) qui justifie le choix du code, ou de l'alternance codique,
- le rôle de l'automatisme et de l'intentionnalité (Jessner, 2006: 83),

- l'influence des contextes sociaux: l'alternance codique est un moyen de marquer les frontières entre les communautés linguistiques et les groupes sociaux.

Néanmoins des contextes comme le contexte français sont spécifiques, monolingue pour une grande partie de la population, plurilingue pour les autres. Peut-on traiter l'ensemble de la même façon et peut-on s'inspirer de contextes différents pour modifier les pratiques?

3. Conséquences didactiques de prendre le plurilinguisme comme norme de référence

- Développement d'une conscientisation métalinguistique et de l'analyse contrastive.
- Le transfert devient l'activation d'une autre langue que celle attendue.
- Mise en place d'un *monitor* pour la gestion langagière incluant des stratégies de compensation.
- Coordination de syllabus plurilingues (définitions de contenus).
- Les enseignants de langues doivent être expérimentés et bilingues.
- Les équipes seront plurilingues et pluridisciplinaires ⇔ concept *d'adjunct CLIL*.
- Il sera opportun de prendre en compte le statut des langues et en compenser les effets (éviter le bilinguisme dit soustractif).
- Jessner (2006 : 140) propose de brouiller les frontières et d'intégrer les systèmes (jeu entre les connaissances déclaratives et procédurales, l'explicite et l'implicite, les langues et les contenus).

Le passage d'un paradigme où apprendre une langue c'est créer un système nouveau et indépendant à un paradigme où un système complexe gère toutes les opérations cognitives modifie radicalement les représentations et donc les pratiques. On peut alors s'attendre à de nombreuses résistances parfaitement rationalisées. Seules des pratiques de recherche rigoureuses permettent une vision suffisamment large qui évite de négliger des éléments importants.

IV - Une réponse: la complémentarité des types de recherche

Toute recherche impose au chercheur de construire sa problématique pour se choisir une méthodologie appropriée. La combinaison de différentes formes de recherche et le partage des résultats devrait permettre de négliger le moins de points possibles et de construire les objets plus rationnellement.

1. Les domaines de référence

Les domaines de référence varieront en fonction de l'orientation de la recherche et de la méthodologie choisie. Rappelons qu'ils relèvent le plus souvent des sciences du langage, des sciences de l'éducation, de la psychologie (clinique ou expérimentale), des sciences sociales, des neurosciences, des

sciences de l'information et de la communication, de l'informatique (recherches sur les TIC dans leur aspect EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain). Cela implique une collaboration.

2. La triangulation

Certains considèrent que, comme d'autres sciences humaines ou sociales, la didactique doit rechercher une triangulation de ses observations, de ses données ou de ses méthodologies (Juan, 1999), de manière à croiser les approches, à enrichir ses données et augmenter la cohérence de la recherche. Il pourra s'agir, par exemple, d'une triangulation entre quantitatif, qualitatif et observation. Il n'y a pas encore accord sur ce point et la triangulation est parfois vue comme une forme de positivisme à laquelle il n'est pas nécessaire de s'astreindre, néanmoins Dörnyei (2007) parle d'approches mixtes.

3. Validité et validation

Validation et validité, ces deux aspects nous concernent ici. Une méthodologie adéquate doit permettre d'aboutir à des résultats, des conclusions ou des réponses dont on pourra supposer la validité, d'une part en raison de l'adéquation même de la méthodologie retenue et, d'autre part, de par l'adéquation de la conduite de la recherche. On aboutit à une validation de la recherche. Cette validation est interne à la communauté des chercheurs (publications, communications, etc.). Une discipline comme la didactique ne recherche-t-elle pas également une validation sociale? On peut suivre Develay (2001), entre autres, et penser que la validation sociale est le meilleur garant de l'action et donc de la recherche qui l'a nourrie. 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 perception et l'analyse de ce qui a été vécu. En didactique de L2, on pourrait considérer qu'une recherche est validée socialement, "sur le terrain", si l'on a pu mesurer, dans les termes d'une théorie d'acquisition de L2, une progression des apprenants (cf. Chapelle, 2003, ou Jordan, 2004) et leur satisfaction.

4. La / les méthodologie(s) de recherche en didactique des langues

Dans la variété des recherches, quelques catégories ont leur légitimité et se complètent.

Recherche épistémologique

Cette recherche s'interroge sur la manière dont la connaissance se construit dans le domaine et dont les didacticiens construisent leurs programmes de recherche. Elle a été évoquée ci-dessus avec l'ouvrage de Jordan (2004). Le présent texte souhaite se ranger dans cette catégorie. La recherche épistémologique travaille à partir des publications scientifiques de la didactique

et de ses domaines de référence. Elle ne trouve sa validité que si elle conduit à des recherches d'autres types.

Recherche de synthèse

Cette recherche propose un état des lieux sur un point ou un concept du domaine. Il peut être difficile de la distinguer de la recherche épistémologique si elle fait le point sur un positionnement théorique. La recherche de synthèse est, par ailleurs, celle que doivent nécessairement entreprendre ou ébaucher les enseignants-chercheurs qui doivent assurer des enseignements de didactique. Comme la précédente, à laquelle elle est souvent liée, elle ne trouve sa validité que si elle conduit à des recherches d'autres types

Recherche (quasi) expérimentale

Cette méthodologie rapproche la didactique des langues des sciences de l'éducation ou de la psychologie expérimentale, par exemple. L'objectif est de mettre à l'épreuve de l'expérimentation une hypothèse qui sera validée ou non. Cette hypothèse devra être située dans un cadre théorique précisé (positionnement épistémologique du chercheur). Des données seront recueillies suivant un protocole lui aussi explicité en référence aux cadres théoriques retenus. Ces données devront être aussi contrôlées et prévisibles que possible. Le chercheur devra disposer d'un terrain qu'il peut suffisamment baliser pour assurer la validité de son travail s'il ne peut travailler en laboratoire (ce qui sera rarement le cas en didactique).

La méthodologie expérimentale fait parfois figure d'idéal inatteignable pour le didacticien ou plus encore pour le praticien chercheur, tant sont nombreux les paramètres qui entrent en jeu pour un apprentissage en milieu institutionnel. On peut se demander si elle relève réellement de la didactique ou plutôt d'une ou de plusieurs des sciences de fondement.

Recherche-action

La recherche-action relève de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif (Juan 1999: 13). Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif. Le chercheur acteur doit faire face aux aléas du terrain, s'adapter et modifier éventuellement certaines de ses orientations. La publication de la recherche est impérative car seule la mise en forme et la structuration requises par l'écrit permettront de mener à son terme la réflexion engagée. La recherche-action ne saurait déboucher sur une théorisation, elle peut-être complétée par une recherche de synthèse qui étudierait les résultats de plusieurs recherches-actions proches. La recherche-action permet de clarifier nombre des problèmes qui résultent de l'illusion ontologique (cf. Zumbihl, 2008)

Recherche développement

La recherche développement a pour objectif de créer un objet qui pourra ensuite être utilisé par d'autres que son ou ses créateurs, auprès d'utilisateurs. La construction de l'objet doit être rigoureuse. On passera par des phases de prototype puis d'expérimentation, de validation et de diffusion. Lorsque le développement se fait dans le cadre d'une recherche, on le voit difficilement déboucher sur une diffusion large. Des impératifs économiques peuvent influencer la validité de ce type de recherche.

5. Données et terrain

La didactique est liée à **un** terrain (idiographie), ou **au** terrain (nomothétie), que l'on appelle souvent contexte. Le chercheur opère soit directement dans ce terrain, soit indirectement. Nous avons vu qu'en raison de la nature de son objet, et de sa position face à cet objet, sa façon de le voir est modifiée. Le chercheur doit trouver un moyen de traiter les données qu'il recueille de manière adéquate (suivant la méthodologie qu'il aura retenue) en fonction de son objectif, de ses hypothèses ou de ses questions de recherche. S'il rationalise, il trouvera un enchaînement logique qu'il justifiera dans une relation de parfaite causalité. Or, nous avons vu que le jeu entre engagement et distanciation ne relève pas de ce type de raisonnement. Pour des raisons liées, en partie au moins, à sa curiosité et ses intérêts, il souhaite travailler sur ces données et dans ce terrain. Il y a souvent inévitablement, là, une source de tension dont il faudrait pouvoir mesurer les effets. Cette tension explique la manière dont se construisent le positionnement et le choix qui est fait entre les méthodologies (expérimentale, recherche-action, recherche et développement, synthèse, etc.) et la façon dont les objets sont construits. Néanmoins, si l'on sort du cadre d'une méthodologie reconnue par sa communauté d'appartenance, on s'exclut de cette communauté.

Conclusion

En conclusion, le positionnement relève du chercheur et de son parcours, mais la méthodologie qu'il suit relève d'un dialogue qu'il entend établir avec une communauté de chercheurs et avec les terrains sociaux dans lesquels, ou pour lesquels, il œuvre. La cohérence de ses choix méthodologiques est le garant de la rationalité de son entreprise. Puisque ni l'humain, ni les groupes sociaux ne sont totalement rationnels, c'est par leur respect justifié et validé d'une méthodologie reconnue, et choisie parmi d'autres, que les chercheurs peuvent compenser cet état de fait et mieux comprendre et gérer les phénomènes. Maintenir une rigueur épistémologique et méthodologique légitimée par des échanges scientifiques ouverts aux débats devrait, avec le temps, limiter les effets de l'illusion ontologique et faire accepter le fait que les images du kaléidoscope des théories ont toutes une forme de validité qui mérite d'être prise en compte.

Références bibliographiques

- ANDERSEN, R. 1983. *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- BAARS, B.J. 1997. *In the Theater of Consciousness*. New York, NY: Oxford University Press.
- BACHELARD, G. 1938. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: J. Vrin.
- BERGER, P.L. & T. THOMAS LUCKMANN. 1966. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor.
- BOURDIEU, P., J.-C. CHAMBOREDON & J.-C. PASSERON. 1968. *Le métier de sociologue*. Paris: Mouton.
- BOURDIEU, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de minuit.
- BUSER, P. 1999. *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris: Odile Jacob.
- CALLON, M. & B. LATOUR. 1991. *La science telle qu'elle se fait*. Paris: La Découverte.
- CHALMERS, A.-F. 1987. *Qu'est-ce que la science?* Paris: La Découverte.
- CHANNOUF, A. 2004. *Les influences inconscientes*. Paris: Armand Colin.
- CHAPPELLE, C. A. 2003. *English Language Learning and Technology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- COOKE, V. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*, 3rd edition. London: Hodder Arnold.
- DAMASIO, A. R. 1999. *Le sentiment même de soi*. Paris: Odile Jacob.
- DEVELAY, M. 2001. *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- DÖRNYEI, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- DUPOUX, E. 2001. *Language, Brain and Cognitive Development. Essays in Honor of Jacques Mehler*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- DÜRKHEIM, E. 1898. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*. VI; 273-308.
- ELIAS, N. 1993. *Engagement et distanciation*. Paris: Fayard.
- ELLIS, N. 1993. Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology* 5 : 3, 289-318.

- FODOR, J. A. 1983. *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- FOUCAULT, M. 1966. *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris: NRF.
- HERDINA, P. & U. JESSNER. 2006. *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KANE, M.T. 1982. A Sampling Model for Validity. *Applied Psychological Measurement* 6 : 2, 125-160.
- KAUFMANN, J.-C. 2001. *Ego, pour une sociologie de l'individu*. Paris: Nathan,
- KELLY, G. 1955. *The Psychology of Personal Constructs*. New York: W.W. Norton.
- KUHN, T. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- JESSNER, U. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JORDAN, G. 2004. *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- JUAN, S. 1999. *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LABORIT, H. 1996. *Une vie: derniers entretiens avec Claude Grenié*. Paris: Éditions du Félin.
- LAHIRE, B. 2001. *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- LAVE, J. & E. WENGER. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEDOUX, J. 2003. *Neurobiologie de la personnalité*. Paris: Odile Jacob.
- LENOIR, Y. 2007. *L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu: un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement*. Document du CRI et de la CRCIE. N°1. Université de Sherbrooke.
- LYOTARD, J-F. 1979. *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Éditions de Minuit.
- MACWHINNY, B. 1987. The Competition Model. Mechanisms of Language Acquisition. MACWHINNY, B. (ed.) *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 249-308.
- MARTINEZ, P. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France/Que sais-je.

- MOSCOVICI, S. 1984. Le domaine de la psychologie sociale. Introduction à Moscovici, S. (dir.). *La psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MORIN, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Le Seuil.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2010. Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. MACAIRE, D., J.-P. NARCY-COMBES, & H. PORTINE. *Interrogations épistémologiques en didactique des langues. Le Français dans le Monde, Recherches et applications* 48. Paris: CLE international/FIPF.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC - Pour une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- PERRENOUD, P. 1996. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- PIAGET, J. 1970. *Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance*. Paris: Gonthier-Denoël.
- RANDALL, M. 2007. *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- ROUQUETTE, M-L. & P. RATEAU. 1998. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- SEARLE, J. R. 2004. Réalité institutionnelle et représentation linguistique. L. Pinto, G. Sapiro & P. Champagne (dir.). *Pierre Bourdieu, sociologue*. Paris: Fayard. 189-214.
- SELIGER, H. W. & L. SHOHAMY. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- ZUMBIHL, H. 2008. Relations interculturelles entre apprenants et lecteurs, distance ou proximité? Communication au 29^{ème} congrès du GERAS: Université de Poitiers.