

L'élaboration de la problématique de recherche: connaissances théoriques et exemple de construction

Malika KOUDACHE

Université Alger 2 - Algérie

mkoudache@gmail.com

Date de soumission: 18/06/2018 Date d'acceptation: 08/05/2019

Résumé

L'objectif de cet article est de faciliter l'accès aux connaissances permettant aux chercheurs débutants d'avoir une idée précise de ce qu'est une problématique d'un travail de recherche. Il s'agit de conduire les étudiants (ou chercheurs débutants) à reconnaître progressivement, à travers la définition de Beaud M., mais remaniée, les composants de la problématique de recherche. Par ailleurs, à l'aide d'un exemple tiré d'un travail traitant de l'inter-langue exposé en détail, nous allons essayer de graver dans l'esprit des étudiants les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre dans la construction d'une problématique. Ce développement explicatif met en exergue la problématique I et la problématique II.

Mots clés:

Problématique de recherche - connaissances théoriques - exemple de construction d'une problématique - problématique I et problématique II.

بناء إشكالية البحث العلمي: معارف نظرية ومثال للتصميم

الملخّص

نهدف من خلال هذا المقال إلى تسهيل وصول الباحثين المبتدئين للمعارف التي تسمح لهم بتكوين فكرة واضحة عن ماهية إشكالية العمل البحثي. فالمقصود هو توجيه الطلبة (أو الباحثين المبتدئين) إلى التعرف تدريجيا -استنادا إلى تعريف مشال بو- الذي قمنا بتعديله لأغراض تعليمية، على مكونات الإشكالية. واعتمدنا من جهة أخرى على مثال للإشكالية مستوحى من عمل يعالج اللغة الانتقالية، والذي عرضناه بالتفصيل.

ونحاول هنا أن نرسخ في أذهان الطلبة المعلومات التي تسبق بناء الإشكالية والتي تليها. ويسلط هذا العرض المفصل الضوء على الإشكالية الأولى والإشكالية الثانية.

الكلمات المفاتيح:

إشكالية البحث العلمي - معلومات نظرية - مثال لبناء الإشكالية - إشكالية أولى وإشكالية ثانية.

The working out of the problematic: theoretical of knowledge and example of construction

Abstract

The objective of this article is to facilitate the access to knowledge allowing junior researchers to have a clear idea of what is a problematic. It is about to conduct the students (or junior researchers) to know gradually, through the definition of Michel Beaud, but didactised, the components of a problematic of the research work. Otherwise, with a help of an example, inspired by a research work dealing with the inter-language, exposed in details, the author tries to put in mind the knowledges that should precede and those that should follow in the construction of the problematic. This explanatory development highlights problematic I and problematic II.

Key words:

Problematic of a research - theoretical knowledges - example of problematic construction - problematic I - problematic II.

Introduction

La problématique est considérée, par les spécialistes en méthodologie, comme étapedécisive pour un travail de recherche et semble être difficile à construire pour les chercheurs débutants. Pour faciliter l'accès aux connaissances permettant à ces derniers de formuler celle de leur étude, nous allons essayer, à travers ce texte, de transmettre ce que nous avons acquis par l'étude et par la pratique, le plus exactement, le plus complètement et le plus rapidement possible. Ce faire est forcément pédagogique. La pédagogie passe nécessairement par la didactique ou science d'enseigner.

La condition sine qua non de la transmission du savoir est, comme l'affirme Eliman A., de connaître l'objet à enseigner (Eliman A., 2006:77). C'est pour cela que nous allons commencer par un examen attentif de la définition de la problématique donnée par Beaud M. Cette étude nous permet de reconnaître ou d'identifier les éléments composant cette définition et d'observer l'ordre de leur apparition. « Ceci constitue l'amont. En aval, par contre, nous avons affaire au moded'exposition de la connaissance qu'on a de l'objet » (Eliman A., 2006:77).

Pour transmettre le plus exactement possible les connaissances permettant aux chercheurs débutants d'avoir une idée précise de ce qu'est une problématique (notre objet d'étude), nous allons prendre appui sur la stratégie de la simplification ou stratégie de correction appropriée à celles que les chercheurs débutants mettent en œuvre pour apprendre à construire la problématique de leur travail de recherche. Il s'agit de communiquer progressivement, aux chercheurs débutants ou aux étudiants, les connaissances acquises par l'étude de la définition sus-évoquée et de les graver dans leurs esprits à l'aide d'un exemple s'inscrivant dans l'axe de la didactique des langues. Plus directement ce modèle est tiré d'un travail traitant de l'inter-langue.

Ce faire, nécessite de commencer par la définition des concepts didactique, et inter-langue.

Didactique

Il est à signaler que le mot didactique possède deux utilisations (nominale et adjectivale).

Dans son emploi comme nom, le Petit Larousse lui attribue la définition suivante: « théorie et méthode d'enseignement ». En ce qui concerne son utilisation adjectivale et selon la même source, il peut être interprété comme suit « a pour objet d'instruire » (Le Petit Larousse illustré, 1994:30). Le même auteur définit cette notion en ces termes « former l'esprit de quelqu'un en lui

donnant des connaissances nouvelles » (Le Petit Larousse illustré, 1994:30). Le faire préconisé dans cette définition, à notre sens, nécessite d'avoir recours au grand secret de la didactique énoncé par Marsais C. Ch. en ces termes « le grand point de la didactique c'est-à-dire la science d'enseigner c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder & celles qui doivent suivre & la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes & les autres » (Besse H., 1998:24). Cette science d'enseigner nous autorise à énoncer la définition de la problématique de Beaud M., de manière à permettre aux chercheurs débutants de reconnaître progressivement les composants de la problématique et s'y appuyer pour bien construire celle de leur travail de recherche (un mémoire de fin de licence ou de master ou une thèse de doctorat) en didactique des langues.

L'inter-langue

Les définitions de l'inter-langue sont nombreuses, nous avons choisi celle qui, à notre sens, est complète et satisfait l'objet de cet article. Cette dernière est formulée par Vogel. K en ces termes « l'inter-langue est la langue qui se forme chez l'apprenant d'une langue étrangère [ou seconde] à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible » (Vogel K., 1995:19)

Par ailleurs, il précise que dans « la constitution de l'inter-langue entrent la langue maternelle et éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises et la langue cible » (Vogel K., 1995:19). Corder P., la qualifie de « dialecte idiosyncratique de cette langue puisque il n'est pas parlé par un groupe social. Il donne comme autres exemples d'idiosyncratic dialects, la langue aphasique et la langue des jeunes enfants » (Vogel K., 1995:19). A ces deux exemples, nous avons ajouté celui de la langue des néo-alphabétisés (Koudache M., 2003:115). Cette dernière langue constitue l'objet d'étude du travail dont est tiré l'exemple de rédaction de problématique.

La recherche scientifique suppose des étapes à suivre. Il s'agit, entre autres, de la problématique qui est, une composante essentielle du travail de recherche. Cette étape est, comme le soulignent Campenhoudt L. V et Quivy R., de nature « difficile à saisir pour ceux qui n'ont pas suivi une initiation aux principaux courants théoriques en sciences sociales et n'ont pas eu précédemment la possibilité de prendre connaissance de quelques recherches exemplaires où la problématique est particulièrement bien construite » (Campenhoudt L. V., 2011:82). Elle « n'est pas pourtant aisée pour ceux qui bénéficient d'une formation théorique plus poussée en sciences sociales » (Campenhoudt L. V., 2011:82) ajoutent-ils.

C'est pour cela que nous avons pensé à écrire ce texte qui peut servir de support à la construction d'une problématique. Il sera composé essentiellement de connaissances théoriques nécessaires à cette construction et d'un exemple d'une problématique réelle qui sera exposé.

Ce développement explicatif tente de mettre en exergue la hiérarchisation d'un raisonnement qui a abouti au choix de cette problématique et les arguments qui justifient son bien fondé.

La rédaction de ce texte nécessite de commencer par didactiser les documents sur lesquels elle s'y appuie.

La didactisation du document

Selon Hardy M., la didactisation du document « est le processus de transformation des documents authentiques à des fins pédagogiques » (Hardy M., 2000:19). Précisons qu'il existe une différence peu sensible entre la didactique et la pédagogie. Selon Abdou Eliman « avec la didactique on est dans la transmission du savoir. On est dans l'apprentissage du savoir avec la pédagogie » (Eliman A., 2006:77). Plus loin, il ajoute que « la pédagogie ne peut aller sans la didactique. L'enseignement repose sur les deux » (Eliman A., 2006:78).

Le document authentique est défini par Hardy M. comme étant « tout objet porteur de sens, qu'il provienne de la littérature, de la presse écrite [...] pourvu qu'il soit reproduit sans modification et que sa source soit mentionnée » (Hardy M., 2005:18-30) Pour mettre en évidence l'aspect didactique de la définition du concept sus-évoqué, Perrin fait appel à la situation d'enseignement.

C'est ainsi qu'il affirme que le document authentique est « tout matériau destiné à une utilisation autre que pédagogique à partir du moment où il rentre dans la classe » (Hardy M., 2005:21). Par ailleurs, Hardy M. interprète la définition précédente en expliquant que « l'authenticité ne tient pas tant à la nature du document ou à sa transformation qu'au rapport entre son destinataire et son destinataire dans une situation d'enseignement / apprentissages (Hardy M., 2005:20).

Le document didactisé peut être donc défini comme étant « un document authentique adapté et intégré à une démarche d'enseignement » (Hardy M., 2005:20). Quivy et Tardieu interprètent cette définition en expliquant comment le document authentique devient un document didactisé ou remanié à des fins didactiques. En d'autres termes, s'il est « adapté, coupé, résumé, expurgé voire réécrit [ou traduit] et subit des transformations pour le rendre accessible à un

public d'apprenants » (Hardy M., 2005:20). Pour ce faire « nous le coupons de son origine énonciative et nous l'insérons dans un nouveau contexte énonciatifcelui du cours de langue(Brouat T. 1993, 2018). Par ailleurs, nous lui assignons des objectifs didactiques étrangers aux objectifs pour lesquels il a été conçu à l'origine ». (Le nouveau contexte est pour nous la situation de l'enseignement de la problématique aux étudiants algériens en didactique des langues).

Ce fait a permis à Hardy M. d'affirmer que «c'est leur finalité qui différencie le «document authentique » (matériau brut) et le document (document adapté et intégré à une démarche d'enseignement. C'est le détournement qui confère à un document non pédagogique le statut de « document authentique » (Hardy M., 2005:20). Plus loin, elle ajoute que « la légitimité du document authentique réside dans son efficacité à servir les objectifs de l'enseignant et la manière dont les apprenants le percevront » (Hardy M., 2005:20).

Il est à noter que la frontière entre ces deux documents n'est pas toujours nette, comme le souligne le même auteur. A ce sujet, elle cite l'exemple « d'auteurs de manuels scolaires, qui dans le but de crédibiliser leur enseignement, ont tendance à donner aux matériaux pédagogiques une apparence d'authenticité (Hardy M., 2005:20).

Pour rédiger notre texte, nous avons didactisé le document authentique et le document didactisé (ou fabriqué de toutes pièces), pour être directement utilisable. Notre souci est de trouver et de mettre à la disposition des étudiants les moyens les plus adaptés à leur niveau pour qu'ils arrivent à avoir une idée précise de la problématique après la lecture de cet écrit.

En travaillant sur l'enseignement des langues Hamboure M. affirme que la didactisation n'aura de sens que si « elle s'inscrit dans un projet linguistique et pédagogique » (Hardy M., 2005:20). Ce fait entraîne la mise en place d'un objectif terminal et/ou d'objectifs intermédiaires (Hardy M., 2005:20). Notre objectif final est d'amener les étudiants à rédiger ce que Beaud M. appelle la problématique II, selon le même auteur, elle « permettra de construire le raisonnement qui soutiendra le plan de rédaction [de la thèse »](Beaud M., 1998:33).

Quant aux objectifs intermédiaires nous pouvons en citer deux. Il s'agit d'amener l'étudiant à réaliser que la problématique ébauchée au moment du choix du sujet est « parcellaire » (Beaud M., 1998:33)et conduit à l'étape de débroussaillage et dégrossissage. Elle est donc « provisoire » (Beaud M., 1998:33). Par contre la problématique I est construite après l'étape sus-évoquée

et permet d'organiser le plan du travail « plan indispensable qui permettra de centrer utilement le travail de recherche et évitera de trop tourner en rond » (Beaud M., 1998:33).

Pour atteindre les objectifs fixés, donner plus de crédibilité à notre texte et motiver les étudiants, nous avons sélectionné comme supports à la production de ce texte des documents fiables. Ce choix est fait selon des critères préétablis. Ces ouvrages traitent, entre autres, la problématique ou un de ses éléments. Ils « font l'objet d'une réflexion » (Hardy M., 2005:23) et d'un « travail didactisation rigoureux qui orientent le cheminement cognitif de l'étudiant » (Hardy M., 2005:23). En effet, ils posent des difficultés d'utilisation (Koudache M., 2018) entre autres, la langue de ces ouvrages qui n'est pas forcément maîtrisée par nos étudiants arabophones par exemple le livre de Beaud M. (Beaud M., 1998:33)

Vu l'importance de la problématique dans un travail de recherche et compte tenu du principe de didactisation qui comme l'affirme Perin est d'éveiller l'intérêt de l'apprenant « en Capitalisant sur son désir de savoir et en éveillant sa curiosité intellectuelle [...] il faut jouer sa carte de variété » (Hardy M., 2005:22).

Notre carte de variété se résume à trois points. Il s'agit de faire une analyse des problématiques relevées des travaux de chercheurs débutants pour déceler les stratégies que ces derniers mettent en œuvre pour formuler celle (problématique) de leur étude. Par la suite, nous allons essayer de trouver des stratégies de correction adéquates.

Mais qu'entendons-nous par la stratégie?

Le cadre européen de référence (CECR) définit les stratégies comme étant « le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction du but précis » (Cadre européen commun de référence, 2001:48).

Pour des fins pédagogiques, nous avons résumé et adapté cette définition (destinée aux concernés par l'apprentissage des langues) pour servir à ceux qui sont intéressés par le travail de recherche. Notre nouvelle définition est établie en ces termes « les stratégies sont le moyen utilisé par le chercheur débutant pour mobiliser et équilibrer ses ressources. Ce qui lui permet de mettre en œuvre des aptitudes et des opérations pour répondre aux exigences

de la problématique » (Koudache M., 2018).

L'encadrement et l'expertise de plusieurs travaux de recherche en bibliothéconomie nous a permis de relever les stratégies d'apprentissage utilisées par certains chercheurs débutants. Il s'agit, entre autres, du transfert et de l'évitement. Autrement dit, les chercheurs débutants essayent de calquer les problématiques des prédécesseurs tout en les adaptant à leurs travaux de recherche, ou encore ils évitent ce qui leur paraît complexe, en limitant leur problématique à la question principale et aux questions subsidiaires.

Pour rendre accessible ce qui, de prime abord, semble être complexe ou constitué de différents éléments, nous allons faire appel à la stratégie de simplification. Celle-ci se résume à deux (2) actions coordonnées. La première consiste en la transmission des connaissances théoriques relatives à la pièce maîtresse du travail de recherche. La deuxième repose sur un exemple de problématique réelle.

Connaissances théoriques:

La première action commence par didactiser le texte composant la définition de Michel B., formulée en ces termes « c'est l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi » (Beaud M, 1998:32). Pour des fins didactiques nous avons fait subir des transformations à cette définition. Son texte, forgé de toutes pièces pour l'enseignement, est établi en ces termes « la problématique peut se réécrire en question principale, hypothèse de travail et lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi » (Koudache M., 2018). Cette nouvelle définition nous a permis d'identifier les éléments qui doivent précéder et ceux, qui doivent suivre. Il est à signaler que cette définition remaniée est formulée en empruntant quelques éléments de sa métalangue à Chomsky N (Chomsky N., 1957). Elle peut être schématisée comme suit:

$P \rightarrow QP + HY. T + LA$

→ Signifie: se réécrit

+ Signifie: les éléments sont obligatoires

En nous appuyant sur ce schéma et si nous avons bien interprété la définition de Beaud M., nous pouvons dire que la formulation de la problématique ou l'ensemble construit ou encore « l'angle sous lequel les phénomènes vont être étudiés, la manière dont on va les interroger », (Campenhoudt L. V, Quivy R., 2011:81) suppose de connaître certains éléments. Il s'agit de la question

principale, des hypothèses de travail et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. Ce qui justifie l'utilisation provisoire du verbe se réécrire au lieu de l'ensemble construit.

En partant du fait que le processus d'apprentissage est identique aux processus d'exposition, il est donc utile comme le note Eliman A. de « décomposer les opérations cognitives en opérations 1, 2,3...n. de la sorte, chaque opération peut faire l'objet d'un approfondissement avant de passer à la suivante et ainsi de suite » (Eliman A., 2006:85). Plus loin, il précise que « ce processus est valable quelque soit la forme, la dimension de l'objet appréhendé » (Eliman A., 2006:85). Ce qui signifie que cette logique est valable aussi pour notre objet d'étude à savoir la problématique. Ce raisonnement cohérent nous permet donc de décomposer cette dernière en opération numéro 1 ou la question principale, opération 2 ou les hypothèses de travail, opération numéro 3 ou les lignes d'analyse...

Opération numéro 1: La question principale

Il est à noter que l'interrogation qui arme une thèse est différente de la question ordinaire du type: quel temps fait-il aujourd'hui ? Dont la réponse peut être trouvée en interrogeant un site météorologique ou tout simplement en ouvrant la fenêtre. Par contre, trouver des éléments de réponse à une question qui anime une thèse ou obtenir des informations sur la réalité que l'on veut connaître nécessite l'exploration du domaine. Ceci est clairement signifié par la définition suivante « une question de recherche est une interrogation explicite relative à un domaine que l'on désire explorer en vue d'obtenir de nouvelles informations » (Fortin, M. F., 1996:51) ou « en vue de trouver une réponse » (Angers M., 1997:94). Cette question permet de clarifier, de préciser le sujet comme le soulignent Campenhoudt Luc Van et Quivy Raymond en ces termes « énoncer son projet sous forme d'une question de départ par laquelle le chercheur tente d'exprimer le plus exactement possible ce qu'il cherche à savoir, à élucider, à mieux comprendre » (Campenhoudt, L. V. et Quivy R., 2011:26).

Si nous avons bien interprété les propos des deux auteurs sus-évoqués, nous pouvons dire que la question principale doit être « cruciale, centrale, essentielle par rapport au sujet choisi », (Beaud M., 1998:35). Autrement dit, elle ne « doit pas être à côté du sujet, ou décalée ou désaxée par rapport à lui » (Beaud M., 1998:35). La fonction de cette interrogation ne se limite pas au fait de préciser ou de clarifier le sujet de recherche, mais elle est beaucoup plus que cela, comme l'affirme Depelteau François la question de départ est « le

fil conducteur de la recherche car elle précise et délimite le sujet de recherche. Elle accroît l'efficacité des étapes suivantes » (Depelteau F. 2011:110). Beaud Michel la compare au cap du navigateur. A ce sujet il écrit. « Elle est aussi indispensable pour l'auteur d'une thèse que la connaissance du cap à suivre pour le navigateur [...], la question principale permet de garder le cap (Beaud M., 1998:35) ». Plus directement, « elle permet de ne pas s'égarer » (Beaud M., 1998:35). Vu le rôle primordial qu'elle joue dans un travail de recherche, le même auteur affirme que: « sans question principale, pas de bonne thèse. Toutes les bonnes thèses que j'ai vues étaient « armées » à la fois guidées et animées par une question principale ». (Beaud M., 1998:35).

Il est à signaler qu'il « n'existe pas de recette magique sur la façon de poser une question spécifique de recherche, mais cette question sera d'autant plus facile à formuler que l'on aura travaillé minutieusement chacune des étapes antérieures de la formulation du problème » (Mace G. et Petry F., 2001:33). Par ailleurs, la question de départ va souvent être reformulée et « élaborée au cours du travail pour devenir progressivement la question effective de la recherche », (Campenhoudt L. V, Quivy R., 2011:81).

Pour aider le chercheur débutant à formuler une bonne question de départ, nous allons nous référer aux caractéristiques de cette dernière, données par Depelteau François (Depelteau F., 2011:114-121).

En fait, tous les spécialistes en méthodologie s'accordent sur trois qualités de la question de départ, d'un travail de recherche. Il s'agit de la clarté, de la faisabilité et de la pertinence.

La clarté: Pour qu'une question de départ aide le chercheur débutant à démarrer sa recherche en didactique des langues ou dans d'autres disciplines, elle doit être précise et concise.

Exemple: l'inégalité des chances devant l'enseignement à t-elle tendance à décroître dans les sociétés industrielles? (Campenhoudt L. V, Quivy R., 2011:26). Cette question est concise, autrement dit, aucun mot n'est inutile. Elle est également précise. En d'autres termes, elle se lit et se comprend facilement.

La faisabilité: Une question de départ permet une recherche faisable. Autrement dit, le chercheur doit tenir compte des ressources personnelles et matérielles dont il peut d'emblée penser qu'elles seront nécessaires et sur les quelles il peut raisonnablement compter.

La pertinence: pour faciliter l'accès à sans que Depelteau François (Depelteau F., 2011:114-121) a réellement voulu conférer au mot pertinence dans «l'environnement» (contexte) (Galisson R., Coste D., 1976:193 et 116) de la

question de départ du travail de recherche, nous allons procéder par élimination. Plus directement, nous allons d'abord donner le type de questions à éviter dans ce travail. Par la suite, nous allons expliquer ce qu'est une question principale d'un travail de recherche. L'interrogation à éviter est donc:

- Fondée sur les convictions,
- Purement philosophique,
- Porte sur le sens des choses,
- Permet les jugements de valeur.

A notre sens, la bonne question de départ se fonde sur une volonté de savoir et doit porter sur quelque chose qui existe ou peut exister. Par ailleurs, elle doit se baser sur des phénomènes expérimentaux et permettre au chercheur de juger le fait.

Après avoir donné la définition de la question de recherche, énuméré ses caractéristiques (ou qualités) et précisé ses fonctions, il nous est maintenant possible de passer à la deuxième opération ou au deuxième constituant immédiat de la problématique (coupée pour des fins pédagogiques) à savoir l'hypothèse de travail.

Opération numéro 2: L'hypothèse de travail

De prime abord l'hypothèse de travail peut être définie comme « une proposition de réponse à la question posée » (Grawitz M., 1990:443). Elle est donc « une réponse supposée à la question de recherche » (Angers M., 1997:163). Ce qui a conduit, à notre sens, Mace Gordon à écrire qu' « elle peut être envisagée comme une réponse que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche » (Mace G., Petry F., 1998:35).

Pour définir le plus exactement possible l'hypothèse, Angers Maurice s'appuie sur trois caractéristiques. Il s'agit de l'énoncé, de la prédiction et de l'outil de vérification. Autrement dit, l'hypothèse « est un énoncé qui exprime [...] une relation attendue entre deux ou plusieurs termes [...] elle est aussi une prédiction sur ce que l'on va découvrir dans la réalité [...] l'hypothèse est également un outil de vérification empirique » (Angers M., 1997:163).

Marie Fabienne adjoint, au mot énoncé, un adjectif formel pour spécifier de quel type de discours il s'agit. En d'autres termes, il doit être clair et n'est pas prêt à discussion. Cet énoncé est qualifié, par Manheim et Rich de déclaratif pour signifier, à notre sens, que ce discours doit être soutenu comme vrai.

Les méthodologues insistent sur le fait que l'hypothèse doit exprimer la relation entre « deux ou plusieurs termes » (Angers M., 1997:103). ou « des

phénomènes observés ou imaginés » (Mace G., Petry F., 1998:40). ou « des faits significatifs » (Grawitz M., 1994:443).

Si nous avons bien interprété la pensée d'Angers Maurice, nous pouvons dire qu'il utilise le mot terme pour au moins deux raisons:

- Le phénomène ou le fait significatif est représenté par le terme.
- Pour insister sur le fait que les termes utilisés dans l'hypothèse doivent être non équivoques (ils ne doivent laisser aucune incertitude quant à leur interprétation, (Angers M., 1997: 107), précis et neutres.

En recherche scientifique, ces phénomènes ou ces faits significatifs sont désignés par des variables. Ceci peut être saisi à travers la définition de l'hypothèse formulée par François Depelteau en ces termes « elle est une réponse provisoire à la question de départ et prédit une relation entre deux variables » (Depelteau F., 2011:166). Angers Maurice définit la variable comme étant « la caractéristique de personnes, d'objets ou de situations liée à un concept pouvant prendre diverses valeurs » (Angers M., 1997:116).

La signification de la caractéristique peut être saisie à travers la définition de la variable formulée par Deketele Jean - Marie et Rogiers Xavier en ces propos « la variable est une quantité ou qualité susceptible de fluctuations c'est à dire susceptible de prendre différentes valeurs appelées modalités (Deketele, J. M., Rogiers X., 2009:68)». Dans son explication de l'hypothèse scientifique propre aux sciences sociales, Depelteau François ajoute:

- Qu'elle est simple ou complexe et décrit un lien de causalité
- Qu'elle est déduite ou dérivée d'une théorie
- Qu'elle doit pouvoir être soumise à des tests empiriques et falsifiables
- Qu'elle contient des variables dépendantes et indépendantes (Depelteau. 2011:166)

Selon le même auteur « la variable indépendante est la cause ; celle qui fait varier la variable dépendante » (Depelteau. 2011:166).

Dans le même ordre d'idées, Angers Maurice écrit « la variable indépendante est une variable qui devrait avoir un effet sur la variable dépendante » (Angers M., 1997:118)

Comme son nom l'indique, la variable dépendante « varie selon l'action de la variable indépendante » (Depelteau. 2011:166), elle en est donc l'effet. Deketele Jean - Marie et Rogiers Xavier apportent la précision suivante « [en recherche] la variable dépendante est une variable dont on désire examiner la variation en fonction d'autres variables dites indépendantes (Deketele, J. M.,

Rogiers X., 2009:71)».

Ceci étant précisé, qu'en est-il maintenant de la troisième opération ou des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi.

Opération numéro 3: Les lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi

Si notre interprétation sémantique coïncide avec le sens que Beaud Michel, a réellement voulu conférer aux lignes d'analyse, nous pouvons dire que ces dernières représentent les différents éléments qui vont permettre au chercheur de traiter son sujet, parmi lesquels nous pouvons citer la méthode et l'approche.

La méthode

Les méthodologues insistent sur le fait d'avoir recours à une méthode pour bien analyser et observer son objet d'étude.

Cette dernière est définie comme étant un « ensemble organisé d'opérations en vue d'atteindre un objectif » (Angers M., 1997:58).

Selon Jean-Louis Martinand les méthodes sont communes aux sciences sociales et humaines. A ce propos il écrit « Du point de vue des méthodes, la recherche didactique n'a aucune spécificité. Ses techniques et instruments appartiennent aux sciences humaines et sociales, à la technologie culturelle » (Yves Reuter).

Ce point de vue ne semble pas être partagé par Mercier A. et alléguant ils écrivent « une partie des chercheurs qui, à ce jour, se sont engagés dans un projet de didactique comparée, situent leur effort de clarification méthodologique à l'articulation de deux versants qui tendent habituellement à s'exclure: le clinique et l'expérimentale » (Mercier A, Schubauer-Leoni M L., Sensevy G. 2002:11).

En se référant à la démarche du travail, Reuter Y. propose une définition plus souple qu'il énonce en ces termes « Une méthode de recherche peut se définir comme la forme prise par la démarche du travail mise en place pour tenter de répondre à une question dans une discipline de recherche déterminée. Cette démarche fait nécessairement appel à des familles d'activités reliées entre elles: constitution du document, construction des données, traitement des données, interprétation des données, écriture, et est soumise à évaluation » (Reuter Y., 2006:13-26).

A notre sens, la définition de Reuter Y, coïncide sémantiquement avec celle de Dépelteau F. établie en ces termes: « une méthode de recherche est une mise en forme particulière, d'une démarche. Une méthode est donc liée à une

démarche particulière » (Depelteau, 2011:248). Cet auteur précise plus loin qu' «une démarche scientifique est un moyen pour accéder à la connaissance scientifique et elle se fonde sur certains principes épistémologiques »(Depelteau, 2011:248). Par ailleurs, il souligne qu' « il existe trois démarches: l'inductive, l'hypothéco-déductive et le rationalisme » (Depelteau, 2011:248).

Pour faire un examen attentif de son objet d'étude, l'expliquer et le comprendre, le chercheur prend appui sur la théorie qui lui paraît la plus appropriée (ou encore la plus adéquate). En d'autres termes, pour étudier son objet, l'auteur fait appel à une approche (Pour plus de détails cf. Koudache M., 2017, T2:57-72).

L'approche

Pour Angers Maurice l'approche est « une façon particulière, non orthodoxe, d'utiliser une théorie scientifique » (Angers M., 1997:59). Pour aider l'étudiant à saisir l'interprétation sémantique que l'auteur a voulu réellement attribuer à cette définition, nous allons lui emprunter deux exemples: s'agissant du premier, il énonce ce qui suit « tel chercheur dira-t-on a une approche marxiste, ce qui signifie qu'il s'inspire de la théorie de Karl Marx (1818-1883) et ses continuateurs qui ont raffiné sa théorie (Angers M., 1997:59).

Concernant le deuxième, il écrit « une chercheuse pourra avoir une approche Behaviouriste, c'est-à-dire se référer à une école de pensée importante en psychologie axée sur l'étude des comportements (Angers M., 1997:59)». Choisir l'approche générative, par exemple, n'implique pas suivre à la lettre la théorie de Chomsky N. Il s'agit plutôt de s'en alimenter. Ce choix dépend du principe de la pertinence et des motifs stratégiques et se fait en trois (03) opérations.

Il s'agit de faire l'inventaire des théories, les soumettre à un examen critique pour choisir, par la suite, l'une d'entre elles (Depelteau, 2011:144-159).

A cette étape de notre raisonnement, il nous est possible de nous intéresser à **l'ensemble construit** (expression que nous avons remplacée précédemment, pour des fins pédagogiques, et provisoirement par le verbe se réécrire) ou encore de passer à la quatrième opération.

Opération numéro 4: L'ensemble construit

Après avoir fait l'examen attentif des trois constituants des problématiques ou encore après avoir décomposé les trois opérations précédentes, il nous est maintenant possible d'appréhender l'ensemble construit comme l'affirme Abdou E. « Il faut à un moment donné ou un autre parvenir à recomposer le

mécanisme général » (ElimanA.,2006:84). Il s'agit ici, de la construction de la problématique. Avant d'entamer ce processus une précision s'impose quant à l'emploi des termes problématique et problème, par les étudiants, qui prête à confusion.

Larousse définit le problème en ces termes « question à résoudre par des méthodes logiques rationnelles dans le domaine scientifique » (Le petit Larousse. 1994:843). Le linguiste Šaumjan S. K. commence son article « langue génotypique et sémantique formelle » par un sous titre « le problème » et juste en dessous et au début du paragraphe, il écrit: « la question principale qui se pose lors de l'étude des langues peut être formulée ainsi ... » (Šaumjan S. K, 1972, V. 2:71).

Il en va de même pour Depeleau F. qui, dans son ouvrage d'initiation à une démarche scientifique de recherche sous l'angle méthodologique et épistémologique, intitule son cadran réservé aux définitions du problème comme suit « définitions d'une question de départ (ou d'un problème de recherche) » (Depelteau, 2011:111).

Si nous avons bien interprété les propos de ces deux auteurs, nous pouvons dire que le problème de recherche et la question de départ sont des équivalents sémantiques. Notre interprétation rejoint la définition citée plus haut donnée par le dictionnaire le Larousse au problème (Le petit Larousse. 1994:843) ..

Maurice Angers, quant à lui, commence son paragraphe consacré à la définition du problème par la précision suivante « la première étape d'une recherche est celle de la définition du problème » (Angers Maurice, 1997:47). Pour le définir en ces termes « on appelle problème, en recherche, ce qui soulève un questionnement, ce qui semble être étudié » (Angers Maurice, 1997:47). Ce qui suscite le fait de s'interroger et d'entreprendre un processus de recherche peut, à notre sens, être défini « comme un écart constaté entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable » (Mace G. et Petry F.,2001:24). De ce fait, un problème de recherche peut être interprété comme « l'écart entre l'état actuel des connaissances et ce qui est souhaité par la communauté scientifique ou par les praticiens aux prises avec le problème. Ce peut être le manque de connaissance, la situation souhaitée étant alors de mieux connaître » (Mongeau P., 2008,57). Angers M. ajoute que « Cette étape inclut la formulation du problème de recherche. Il s'agit alors d'identifier un problème, de le préciser pour en délimiter les contours et de le situer dans sa démarche de réflexion scientifique. Bref, la formulation conduit à énoncer une question sur une réalité qu'on veut connaître » (Mongeau P., 2008,47). Si

notre lecture sémantique coïncide avec le sens qu'Angers Maurice a réellement voulu attribuer au texte de sa définition, nous pouvons dire que le problème de recherche est le fait de s'interroger sur une réalité (une situation) qu'on veut étudier. La définition du problème ou la première étape de la recherche comprend la formulation de ce dernier. Il s'agit à notre sens, de le reconnaître, de l'exposer dans ses détails. Son énonciation conduit le chercheur à poser avec précision la question relative à la situation (réalité) qu'il veut connaître. C'est ainsi que nous pouvons donc dire que le champ sémantique du concept « problématique » est large et couvre celui du « problème ».

A présent la question qui se pose est la suivante: ces connaissances théoriques peuvent-elles conduire les chercheurs débutants à construire la problématique de leur travail de recherche? Il est clair que le cours théorique permet au chercheur débutant de bien observer la réalité qu'il veut connaître. Il l'aide également à poser les questions qui vont orienter sa recherche vers de bonnes pistes. Mais ce cours ne semble pas donner la manière de se servir efficacement des connaissances théoriques pour bien construire une problématique. Ce fait a été relevé par Campenhoudt LV. et Quivy R., quand ils écrivent « étudier des théories et des concepts dans le cadre d'un cours précisément « théorique » est une chose, mais les mobiliser avec discernement et pertinence dans une recherche concrète en est une autre, bien plus difficile » (Campenhoudt L. V., Quivy R, 2011:82). Pour rendre accessible ce qui paraît compliqué pour les chercheurs débutants, nous allons prendre appui sur un exemple de problématique tiré d'un travail traitant de la langue des néo-alphabétisés. Ce faire est, à notre sens, préconisé par Campenhoudt LV. et Quivy R. Ceci peut être saisi à travers l'exemple de quatre problématiques réelles et bien construites qu'ils ont exposé (Campenhoudt L. V., Quivy R, 2011:82-105). Cette démarche est également recommandée par Eliman A., qui s'intéresse aux stratégies d'apprentissage et à l'acquisition des langues secondes. Au sujet de la transmission du savoir, il écrit « si notre objet de savoir concerne les radiateurs dans la construction automobile, il est clair que l'enseignement devra se baser sur une observation d'un radiateur effectif » (Eliman A., 2006:84). En partant de cette affirmation et pour graver les connaissances qui permettent aux chercheurs débutants de réaliser précisément en quoi consiste une problématique, nous allons prendre appui sur un examen minutieux d'une problématique tirée d'un travail de recherche réel. Autrement dit, nous allons commencer par expliquer les raisons qui nous ont amenée à choisir cette problématique. Par la suite, nous allons montrer comment les concepts relevant de la didactique sont mobilisés pour

problématiser une question de recherche. Enfin, nous allons voir comment nous pouvons nous y prendre concrètement pour la construire.

Exemple de construction de la problématique:

Pour définir le plus exactement possible notre problème de recherche (Koudache M., 2003), qui est un composant essentiel de la problématique, nous avons pris appui sur les quatre questions formulées par Angers M. en ces termes « Pourquoi s'intéresse-t-on à ce sujet? A quoi espère-t-on arriver? Que sait-t-on déjà? Quelle question de recherche va-t-on poser? » (Angers M., 1994).

Avant d'essayer d'y répondre, nous avons tenté de trouver la réponse à la question que pose généralement tout directeur de recherche à son étudiant juste après le choix du sujet. Cette interrogation peut être établie en ces termes: quel est votre problème de recherche? Ou encore avez-vous identifié la réalité que vous voulez connaître?

Nous n'avions pas cerné notre problème de recherche, nous n'avions de même pas identifié la réalité que nous voulions connaître, mais nous en avions une idée. Cette dernière se résume aux fautes commises par les élèves de cinquième et sixième année du cycle primaire, en langue arabe standard. Ces dernières relèvent, à notre sens, d'un ensemble de règles propres à l'apprenant. Ceci est clairement signifié par Bensmaine C. quand elle écrit « A tout moment du cursus d'apprentissage, il existe un système intermédiaire construit par l'apprenant et obéissant à des règles propres ». (Bensmaine C., 1987: 2). Celles-ci relèvent « d'une grammaire interne qu'il met en place à partir d'hypothèses qu'il formule et que l'expérience doit lui infirmer ou confirmer » (Bensmaine C., 1987: P2). A ce sujet Ladmiral J. R. écrit « l'apprentissage normal de L II résulte d'une succession de destructions et de restructions de la compétence mise en place » (Ladmiral J. R., 1975: 14). C'est justement l'instabilité de ce système qui a fait l'objet de notre réflexion.

La réponse aux questions de Maurice Angers relatives aux coordonnées de problème (l'intention, la visée, les connaissances documentaires et la question principale) est la suivante:

Nous avons voulu identifier la grammaire de l'apprenant qui le conduit à la production des énoncés non conformes à la norme de la langue cible (l'arabe standard).

A partir de l'étude des fautes, nous avons voulu décrire cet ensemble de règles, les comprendre et les expliquer. Nos connaissances documentaires se limitaient aux contenus de certains écrits traitant des fautes. En ce qui concerne la situation sociolinguistique en question, elle est identifiée comme étant

spécifique. Quand à notre question de départ elle n'était pas encore précise.

L'idée « sus-évoquée », ou encore les fautes relevant d'une grammaire interne (règles propres à l'apprenant), nous a amenée à choisir provisoirement de travailler sur les formes erronées des élèves de cinquième année primaire.

Parallèlement à la récolte de notre corpus, nous avons pris connaissance, par la lecture des travaux traitant des fautes, entre autres, celui de Feve Guy (Feve G., 1977).

Ce dernier auteur explique dans sa démarche méthodologique que la grille du Belc (Debysser F., Houis M., Rojas., 1967) et celle des libanais (1973) lui ont été utiles dans la construction de sa grille de classement typologique des fautes.

En nous basant sur la démarche de Feve G., nous avons choisi de prendre appui sur la grille du Blec que nous avons voulu adapter à la langue arabe. Le classement et l'étude de certaines fautes nous montre que cette grammaire propre à l'apprenant conduit également à la production des formes conformes à la norme de la langue cible. Ce fait nous a amenée à élargir notre base de données aux formes correctes. Ce qui signifie que nous allons nous intéresser aux énoncés conformes à la norme de la langue cible et aux formes erronées. Notre objet d'étude sera donc la langue des apprenants ou encore l'inter-langue.

Ce choix nécessite de prendre connaissance par la lecture de l'article inter-Language de Selinker (Selinker, 1972:219-231) et de certains écrits traitant de ce système intermédiaire, entre autres, le travail de Bensmaine C. (Bensmaine C., 1987) et l'ouvrage de Vogel K (Vogel K, 1995).

Pour mieux comprendre et analyser notre objet d'étude qu'est le système intermédiaire (l'inter-langue), il nous a fallu prendre appui sur une théorie linguistique. Nous nous inscrivons dans la théorie des anciens grammairiens arabes, car la théorie néo-khaliliennese base sur leurs écrits et continue à être la référence en langue arabe. Ce genre de modèle est établi à partir d'études faites sur les langues naturelles et structurelles ou encore des systèmes cohérents. Or l'inter-langue est en perpétuelle transformation et non stable. Les hypothèses incontestables de la théorie néo-khalilienne ne pouvaient donc servir de support à notre étude.

Suivant les écrits de certains auteurs, dont Porquier R (Porquier R. 1975) affirme que l'inter-langue prône une approche individualisée, nous avons donc opté pour l'analyse transversale des productions écrites.

Par ailleurs, le recours à une double approche méthodologique est, selon certains auteurs, dont Rattunde (Ratunde E., 1979), une exigence du système

intermédiaire. Ce procédé de sollicitation de données (ou encore compléter les données écrites par celles intuitives fournies par les apprenants) nous a amenée à nous demander si les élèves de cinquième année primaire sont en mesure de compléter leurs données écrites par celles intuitives. Cette nouvelle donnée nous a amenée à changer de population d'étude. Nous avons donc opté pour une population adulte maîtrisant uniquement la languematernelle. Le public qui répond à ce critère de sélection est la population néo alphabétisée. A présent la question qui se pose est la suivante: les adultes analphabètes sont-ils en situation d'alphabétisation ou apprennent-ils une langue nouvelle?

La réponse à cette interrogation nécessite:

- De bien qualifier les langues en présence
- D'étudier les définitions de l'alphabétisation telles quelles sont formulées par quelques didacticiens
- D'extraire les caractères opératoires de ces définitions dans le contexte retenu Algérien.

Il est incontestable que le Berbère (dans toutes ses variétés) est la langue maternelle de la sphère berbérophone(Taleb Ibrahim Kh., 1997:22-35) Comme il est indéniable que l'arabe dialectal est la langue maternelle de la sphère arabophone(Taleb Ibrahim Kh., 1997:22-35). Pour attribuer un qualificatif qui satisfait pleinement la réalité de la langue française dans le contexte algérien,nous avons pris appui sur la définition de la langue seconde de Cuq J. P établie en ces termes «une langue peut ne pas être reconnue officiellement mais elle a un statut, elle peut être la langue de certains médias, chaînes de radio et de télévision, des affiches publicitaires, elle peut être parlée, écrite et comprise à divers degrés par au moins une partie de la population [cas du français en Algérie] » (Cuq J. P, 1991:130-131).

Pour qualifier l'arabe standard en Algérie, nous avons procédé à l'étude des définitions de la langue seconde, données par Besse Henri et par J. P Cuq(Cuq J. P, 1991:124). Pour ce dernier auteur « une langue a un [le] statut [de langue seconde] lorsqu'elle est reconnue par les institutions. Dès lors, elle est de droit utilisable dans tous les domaines de la République [cas de l'arabe standard en Algérie] » (Cuq J. P, 1991:130-131). Dans le même ordre d'idées, Besse H. écrit « on parle quelques fois de langue seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie de ses ressortissants n'ont pas acquise nativement » (Henri Besse, 1987:9-15). Il est à noter que l'arabe standard n'est pas la langue de première socialisation de tous les algériens.

Dans cette situation sociolinguistique assez spécifique, il est à signaler que

toutes les campagnes d'alphabétisation, depuis l'indépendance, ne sont pas menées à terme.

A cette étape de notre raisonnement, nous avons pris connaissance par la lecture des documents les plus importants et nous avons essayé de trouver les réponses à toutes les interrogations. Par ailleurs, l'axe de recherche dans lequel nous avons inscrit notre expérience s'est dessiné (la didactique des langues).

Le choix de notre terrain et de notre matériel d'enquête s'est fait selon des critères de pertinence. Autrement dit, l'étape de dégrossissage et de débroussaillage est terminée. Nous étions donc en mesure de rédiger la première version de notre problématique ou la problématique I, qui nous a permis d'organiser le plan de notre travail.

Cette étape de la hiérarchisation de notre raisonnement est donnée dans le détail, pour mettre en évidence une réalité incontournable. En d'autres termes, avant d'essayer de rédiger la problématique I comme le souligne Baud Michel « il faut lire les livres les plus importants en prenant des notes, voir les personnes les plus importantes, commencer à réfléchir, à brasser dans votre tête les questions, les débats, les certitudes, les doutes, les points forts, les zones d'ignorance » (Beaud M., 1998:32). Par ailleurs, « il faut faire un premier tri, dégager l'essentiel de l'inutile et du secondaire, il faut faire des choix, trier, décider sur quel axe vous allez concentrer votre recherche, sur quel terrain vous allez concentrer votre effort, sur quels matériaux vous allez mener l'approfondissement » (Beaud M., 1998:32). .

La connaissance de tous les éléments, sus-évoqués, nous a permis de construire notre problématique qui n'est d'ailleurs pas la reproduction d'autres problématiques. Notre but, ici, est de guider le chercheur débutant par les connaissances nécessaires à la construction d'une problématique. C'est de cette capacité de conceptualisation qu'il peut approcher son problème de recherche. Ce qui peut expliquer, à notre sens, que la problématique peut aussi être définie comme étant « l'approche ou la perspective qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ (Campenhoudt LV. et Quivy R., 2011:81) ». Au sujet de cette capacité de conceptualisation et en s'appuyant sur l'exemple des radiateurs, sus-évoqué, Abdou E. affirme que « la connaissance des principes présidant au fonctionnement d'un radiateur n'est pas le reflet du détail que présentent les radiateurs en provenance des constructeurs x et y [...]. L'apprenant n'est guidé que par la connaissance des principes généraux, c'est-à-dire, de cette capacité de conceptualisation qu'il peut appréhender y compris

un radiateur en provenance d'un nouveau constructeur » (Abdou E. ,2006:84).

Comme nous l'avons énoncé plus haut, nous avons fait le travail qui nous permet de rédiger notre problématique I. Concrètement voici notre version simplifiée:

Pour des raisons qui s'expliquent fort bien historiquement, la situation sociolinguistique, en Algérie est assez spécifique. Cette spécificité est perceptible au niveau de la coexistence de quatre langues. Il s'agit du berbère dans toutes ses variétés, de l'arabe dialectal, de l'arabe standard et du français.

Le berbère est la langue maternelle de la sphère berbérophone. L'arabe dialectal est la langue de première socialisation de la sphère arabophone.

L'arabe standard est la langue des ouvrages scientifiques, des mass- médias, des affiches publicitaires et de l'enseignement de l'école algérienne. En ce qui concerne son statut, les définitions de Besse Henri et de J. P Cuq basées sur le statut juridique nous permettent d'admettre le bien fondé de sa désignation comme langue seconde. Il nous est également possible de qualifier le Français de langue seconde, en nous appuyant sur le critère de statut social déterminé par Cuq J. P.

Pour choisir la définition de l'alphabétisation à même de rendre compte de cette réalité sociolinguistique, nous allons prendre appui sur les définitions didactiques de l'alphabétisation et notamment celle de Galisson R. et de Coste D. établie en ces termes « enseignement de la lecture et de l'écriture à des adolescents ou à des adultes qui n'ont pas fréquenté l'école ou qui ne l'ont pas fréquenté assez régulièrement pour en tirer partie » (Galisson R., Coste D., 1976:23).

Dans cette définition on affirme que le code oral est acquis. Or les apprenants algériens (berbérophones et/ou dialectophones arabophones) doivent acquérir non seulement le code scriptural d'une langue écrite mais aussi le code oral qui y correspond. Nous sommes donc, ici, devant une situation d'apprentissage d'une langue seconde. Autrement dit, la situation d'alphabétisation cède devant celle de l'apprentissage d'une langue seconde. Il est à noter que dans tout le monde arabophone les deux situations sont associées.

Il est à signaler que dans la situation sociolinguistique assez particulière, sus-décrite, toutes les campagnes d'alphabétisation organisées depuis l'indépendance ne sont pas menées à terme. N'est-il pas pertinent de poser la question suivante: quelles sont les causes de l'interruption de tous les processus d'alphabétisation?

Cette interrogation nous a permis de récolter notre corpus composé de

productions écrites des néo-alphabétisés de l'office national d'alphabétisation. Parallèlement à l'analyse du contenu des textes réunis, nous avons fait l'examen attentif des méthodes d'enseignement de la langue arabe en Algérie, entre autres, « hajjanatahaddatu ». Cette étude nous a montré que la pédagogie algérienne fait abstraction de l'acquis linguistique antérieur des apprenants.

Cette nouvelle donnée nous a éclairée et nous a autorisée à reformuler notre question de départ pour devenir la question effective de notre recherche.

Il est à noter que notre question de départ est posée d'une manière assez générale. Ce qui signifie qu'elle peut sous-entendre la possibilité de l'étude sous un angle psychologique (motivation, personnalité, psycho-structure-latente). Elle peut être donc, reformulée d'une manière précise et problématisée comme suit: l'enseignement de l'arabe standard, basé sur les acquis linguistiques antérieurs peut-il donner des résultats satisfaisants? La notion de problématique est représentée d'une manière qui correspond à l'approche spécifique d'une discipline à savoir, la didactique des langues.

Il est à souligner, comme le notent Campenhoudt, LV. et Quivy R., que la conception de notre problématique s'est faite « en deux temps » (Campenhoudt LV. et Quivy R, 2011:105).

Dans un premier temps, nous avons fait le point des problématiques possibles en en élucidant les caractéristiques et en les comparant.

Dans un deuxième temps, nous avons choisi notre problématique après avoir pris connaissance des faits suivants:

- La situation sociolinguistique algérienne est caractérisée par l'existence de deux langues maternelles (le berbère et l'arabe dialectal) et de deux langues secondes (l'arabe standard et le français).
- La définition de l'alphabétisation qui satisfait pleinement le contexte algérien (et par extension le monde arabe) coïncide sémantiquement avec celle de l'apprentissage d'une langue seconde.
- La pédagogie algérienne qui fait abstraction de l'acquis linguistique antérieur des apprenants.

Pour expliciter notre problématique, nous avons redéfini notre objet le mieux possible en précisant l'angle sous lequel nous avons décidé de l'aborder et en reformulant notre question de départ, de manière à ce qu'elle devienne notre question effective de recherche.

Après ce travail, nous étions donc en mesure de rédiger la deuxième version de notre problématique ou la problématique II telle que la nomme Beaud M.

Plus directement, voici notre problématique finale simplifiée:

Problématique II

« Pour des raisons qui s'expliquent fort bien historiquement, la situation linguistique en Algérie est assez spécifique [...] toutes les campagnes d'alphabétisation ne sont pas menées à terme depuis l'indépendance ». (cf. p28).

L'étude des méthodes de l'enseignement de la langue arabe standard en Algérie, nous montre que la pédagogie algérienne fait abstraction de ce que les apprenants savent déjà. De ce fait, l'enseignement basé sur les acquis linguistiques antérieurs peut-il donner des résultats satisfaisants?

Il est à rappeler que cette problématique est formulée avec toutes les données de la problématique I (la description de la situation sociolinguistique algérienne, la qualification des langues en présence, la définition de l'alphabétisation qui satisfait pleinement le contexte algérien) en y ajoutant un nouvel élément (les méthodes d'enseignement en Algérie qui ne prennent pas en considération les acquis linguistiques antérieurs des apprenants). Notre raisonnement est bâti sur cette dernière donnée qui nous a, par ailleurs, permis de reformuler notre question de départ.

La problématique II doit donc comprendre, comme l'affirme Michel B., (Michel B., 1998:66)

- la question principale qui sera mieux formulée, plus complètement et plus clairement que la question de départ.
- l'idée directrice qui doit répondre à la question principale (ou l'objectif de recherche) et va sous-tendre l'ensemble du mouvement de la thèse.
- L'ébauche du raisonnement à travers laquelle sera développée cette idée directrice.
- Le plan de rédaction qui va le plus souvent être amélioré au fur et à mesure de la rédaction.

La problématique II doit être soumise au directeur de recherche et aux autres lecteurs (un lecteur de la discipline, un lecteur maîtrisant la langue de rédaction de la thèse et un lecteur d'une autre discipline).

Il est à noter que cette problématique est à rédiger en utilisant des concepts simples et relativement évidents par rapport au contexte de l'étude. Elle « doit permettre à une personne normalement informée de comprendre ce dont il est question, si le lecteur ne comprend pas, le texte n'est donc pas suffisamment clair » (Mongeau P., 2008:56).

Conclusion

Le grand secret de la science d'enseigner ou de la didactique nous a permis de faire l'étude des problématiques des travaux de recherche construites. Cet examen attentif nous a permis de déceler les stratégies que les étudiants mettent en œuvre pour apprendre à formuler celle de leur étude. Il s'agit, entre autres, de l'évitement. Apparemment les chercheurs débutants semblent éviter ce qui leur paraît complexe ou formé de différents éléments. Ce grand point de la didactique nous a permis également de trouver des stratégies de correction appropriées à celles d'apprentissage sus-évoquées. La stratégie que nous avons retenue est celle de la simplification. Cette action de simplifier consiste à faire connaître progressivement aux étudiants, à travers la définition de Beaud Michel mais que nous avons transformée pour des fins pédagogiques, les composants de la problématique. Il s'agit de la question principale, des hypothèses de travail et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. Pour graver dans leurs esprits les connaissances leur permettant d'avoir une idée précise de ce qu'est une problématique, nous avons fait appel à un exemple de cette pièce maîtresse du travail de recherche tiré d'une étude traitant de la langue des néo-alphabétisés. A travers cette illustration, nous avons expliqué les raisons qui nous ont poussée à opter pour cette problématique et nous avons montré comment problématiser une question de recherche. Par ailleurs, cette démarche est exposée pour mettre en évidence la problématique I et la problématique II (selon la terminologie de Michel Beaud).

Bibliographie

- Nawel, H., & Benazzouz, N. (2017). La conception de la méthode d'enquête en sciences humaines. *Sciences de l'Homme et de la Société*, 23.
1. Beaud M., 1998, L'art de la thèse, comment préparer une thèse de doctorat, un mémoire de D. E. A ou de maîtrise, ou tout autre travail universitaire, Guides, repères.
 2. MOKHTAR BELMOKHTAR, Y. (2007). Essai d'introduction des techniques marketing chez les éditeurs de livres en Algérie: Etude descriptive et analytique: 2005-2006 (Doctoral dissertation, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed).
 3. Besse, H. E. N. R. I. (2005). De la nécessité présente d'une métalinguistique contrastive. Mochet, M. -A. & al. coord. Plurilinguisme et apprentissage. *Mélanges Daniel Coste*. Lyon: ENS Editions, 71-87.
 4. Besse, H. (1998). Contribution à l'histoire du mot didactique, De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Grenoble, CDLLIDILEM.
 5. Cadre européen commun de référence, 2001, N° d'éditeur 5075/01. Paris: les éditions Didier, Chap 4
 6. Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2011). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris, Dunod.
 7. Maurel, D. (1993). Reconnaissance automatique d'un groupe nominal prépositionnel. Exemple des adverbes de date. *Lexique 11/Les prépositions-méthodes d'analyse*, 11, 147.
 8. Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaires de Grenoble.
 9. Katoozian, K. (2014). Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE. *LinguarumArena: Revista de EstudosemDidática de Línguas da Universidade do Porto*, 5.
 10. De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Supérieur.
 11. Ouahioune, M. O. A. (2015). Comment analyser les besoins de français langue seconde de spécialité (s) dans le contexte de l'université algérienne?. *Iles d'imesli*, (7), 49-68.

12. Etudes des fautes de français relevées dans les cahiers de troisième niveau de la méthode d'enseignement du Français, 1973, Mémoire de la faculté de la pédagogie, Beyrouth, Université libanaise
13. Centre d'études juives de Paris-Sorbonne. (1986). Cahiers d'études juives (Vol. 1). Presses Paris Sorbonne.
14. Fortin, M. F. (1996). Le processus de la recherche, de la conceptualisation à la réalisation. Décarie Editeur, Montréal.
15. Galisson, R., & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues: la conception de l'ensemble de l'ouvrage. Paris: Hachette.
16. Schmitt, C. (2004). Pour une approche dialectique de la relation entre recherche et pratiques entrepreneuriales: une relation en quête de sens. Revue internationale PME Économie et gestion de la petite et moyenne entreprise, 17(3-4), 43-68.
17. Hardy, M. (2005). La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de specialite: pourquoi et comment?. Langues modernes, (1), 19-30.
18. Koudache, M. (2003). La langue des néo alphabétisés, la langue arabe standard en Algérie: contribution à une analyse des productions écrites de sujets berbérophones et/ou arabophones (Doctoral dissertation, Université Stendhal (Grenoble)).
19. Koudache M., 2017, les approches et les méthodes à travers les travaux traitant de l'inter-langue, In: Al-Lisaniyat, revue algérienne des sciences et technologies du langage, N°23, Tome 2
20. Koudache M., 2018, La problématique: étude de la définition de Michel Beaud et exemple de rédaction, à paraître dans le N°09 de la revue de bibliothéconomie
21. Boisson, C. (2000). Définitions lexicographiques des pratiques sexuelles déviantes. Le Sens en terminologie. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 256-279.
22. Mace, G., & Pétry, F. (2010). Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales. De Boeck Supérieur.
23. Mongeau, P. (2008). Re´aliser Son Me´moire Ou Sa These: Co^ te´ Jeans and Co^ te´ Tenue de Soire´e. PUQ.

24. Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, (141), 5-16.
25. Porquier R. Analogie, généralisation et système intermédiaire dans l'apprentissage des langues étrangères, In: BVLAG N3 université de Besonçon
26. Ratunde E., 1979, l'importance des données introspectives pour l'analyse du système intermédiaire de l'apprenant, In: Encrage, Université de Paris VIII
27. Perrin-Glorian, M. J. (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques* (Vol. 995). Presses Univ. Septentrion.
28. SAUMJAN, S., & DUCHENE, F. (1972). Langue génotypique et sémantique formelle (à suivre). *Al-Lisaniyyat. Revue Algérienne de Linguistique Alger*, 2(1), 71-99.
29. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
30. Tatah, N. (2013). La compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie. *Multilinguales*, (1), 121-131.
31. Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brochee et Jean-Paul Confais. Toulouse, France: PUM, 87.

WEBOGRAPHIE

- 33 . Brouat T. 1993, *Détourner les publicités, pourquoi? Pourquoi faire?* <https://journals.openedition.org/asp/4390> Consulté en Février 2017
- 34 . Dialo Abou Karim, *Fondement de la bibliothéconomie* [En ligne]. Disponible sur: www.foad-mooc.auf.org/IMG/pdf/BILIOTHECONOMIE. Consulté en Janvier 2017
- 35 . Ladmiral J. R., 1975, *Linguistique et pédagogie des langues étrangères*, [En ligne]. Disponible sur: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1975_num_9_39_2288?fbclid=IwAR02q9sG9Vn79G9O4VUmEgrtDwqxXayrmCA0TbckK1LTIQEpVs1LYXg8-gw Consulté en Février 2017
- 36 . Yves Reuter, *Penser les méthodes de recherches en didactique(s)*, In: *Les méthodes de recherche en didactiques*, disponible sur: <http://books.openedition.org/septentrion/14879?lang=fr>, Consulté en Mai 2018