

Les domaines de référence dans les mémoires de master en didactique des langues étrangères
Reference fields in master's theses in foreign language teaching

Dr Arezki BOUHECHICHE *

Université Mohamed Lamine DEBAGHINE-
Sétif 2, Algérie

Arezki_bouh@yahoo.fr

Résumé:

Dans cet article, nous nous intéresserons à l'étude des trois courants didactiques suivants : le courant linguistique, le courant historique et le courant praxéologique. Ils sont des domaines de référence dans la recherche en didactique des langues étrangères. En premier lieu, nous les situerons dans le temps et mettrons l'accent sur leurs principes, leurs critiques et les étapes de la recherche qui leur sont liées. En second lieu, nous essaierons de vérifier les domaines qu'ont adoptés les étudiants dans leurs mémoires de master en didactique des langues étrangères soutenus en 2021.

Abstract :

In this article, we are interested to study three current didactic tendencies which are the following the linguistic tendency, the historical tendency and

informations sur l'article

Reçu 23/06/2022
Acceptation 24/05/2023

Mots clés:

- ✓ Didactique des langues étrangères
- ✓ Domaines de référence
- ✓ Mémoires de master

Article info

Received 23/06/2022
Accepted 24/05/2023

* Auteurexpéditeur

the praxiologic. They are domains of references in the didactic research of foreign languages. First, we position/place when in time and focus/emphasize on their modes, their critics as well as the research steps/phases that are related/attached to them. Second, we attempt to verify the domain that adopted the students in their master theses dissertations in the didactic of foreign languages whose vivas in 2021.

Keywords:

- ✓ Didactics of foreign languages
- ✓ Reference domains
- ✓ Master's theses

Introduction

Dans les domaines des Lettres et des Sciences Humaines et Sociales, on entend souvent parler d'un mouvement de pensée, d'une école, d'une théorie de référence ou plutôt d'un courant. Par exemple, dans le domaine littéraire, on parle souvent du classicisme, du symbolisme, du réalisme, du romantisme et de l'existentialisme de Jean Paul Sartre. Dans celui de la psychologie, on lit aux behavioristes (Skinner), aux constructivistes (Jean Piaget) et aux socioconstructivistes (Vygotsky). Dans le domaine de la linguistique, beaucoup de courants ont succédé au structuralisme de Ferdinand De Saussure : le fonctionnalisme d'André Martinet, le distributionalisme de Bloom et la linguistique énonciative de Benveniste. Chaque courant a ses principes et ses visions. Les spécialistes dans ces domaines mènent des recherches en fonction de ces théories. Dans cet article, nous voulons mettre l'accent sur les domaines de référence en didactique. A cet effet, nous nous considérons de nous interroger : quels sont ces domaines ? Quels sont leurs principes et leurs implications pédagogiques et scientifiques dans la réalisation des mémoires de master en didactique des langues étrangères?

1. Domaines de référence dans la recherche en didactique des langues étrangères

La didactique des langues étrangères « désigne l'articulation de plusieurs types d'interventions : théoriques, méthodologiques et pratiques, qui, en interrelation, vont de la sollicitation de diverses disciplines (des sciences humaines et sociales tout particulièrement) au seuil de la classe concrète. En effet, une didactique digne de ce nom comporte aussi bien des réflexions que des propositions et des réalisations ». (Henri Boyer, Michèle Butzbach-Rivera Et Michèle Pendax, p.07). Autrement dit, elle est un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés.

Ce domaine de la didactique des langues étrangères est également connu par ses propres mouvements de pensée, autrement dit par ses théories de référence : Marie Françoise Narcy Combes les dénombre en trois courants et les situe dans le temps : « linguistique, historique et praxéologique ». (Marie Françoise Narcy Combes, p.17). Pour elle, les théories de référence en didactique se succèdent les unes aux autres et ont un apport indéniable au développement de la conception didactique.

1.1 Domaine de référence linguistique

Dans les recherches en didactique des langues inspirées du courant linguistique, les didacticiens ont sondé le terrain en fonction des théories linguistiques. C'est le cas de Danielle Bailly et de la linguistique de l'énonciation.

1.2 Domaine de référence historique

Dans les recherches influencées par le courant historique, les didacticiens ont étudié l'Histoire des méthodologies d'enseignement des langues et ont construit une théorie didactique à partir de cette étude. C'est le cas de Christian Puren.

1.3 Domaine de référence praxéologique

Dans les domaines de référence linguistique et historique, les recherches menées ont accordé beaucoup d'importance à la théorie au détriment de la pratique. Un courant révolutionnaire dit praxéologique s'est imposé après des années réclamant le retour au terrain comme point de départ dans toutes les recherches didactiques pour lier la réflexion aux applications pédagogiques pratiques.

Dans les recherches qui s'inspirent du courant praxéologique, les didacticiens ont pour objectif « d'agir sur les situations de classe pour résoudre les problèmes rencontrés. (Lhotellier Alexandre et St-Arnaud Yves, p54). Leurs réflexions tournent autour de différents faits pédagogiques et essaient de proposer des solutions pratiques aux difficultés d'enseignement/apprentissage des langues.

Dans ce domaine de référence, les didacticiens s'intéressent à plusieurs points : les objets d'enseignement, les conditions d'appropriations des contenus et l'intervention didactique. Pour eux, la réflexion didactique ne coupe pas le fait des circonstances de sa réalisation. Ils montrent que dès l'identification des difficultés, le didacticien se met à observer l'effet de ses propres actions pour le modifier au moment de faire de nouvelles actions : il devient un praticien réfléchissant. La praxéologie se définit donc comme une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace. Ce courant trouve un écho dans la littérature professionnelle et serait porteur, au dire de ses promoteurs, d'un renouveau important des pratiques professionnelles. Pour beaucoup de chercheurs, il semble que le courant praxéologique est d'une importance capitale. Il permet aux apprenants d'être confrontés à leurs représentations et d'aller devoir apprendre pour mieux faire. (Bouhechiche Arezki, p.50).

2. Mode de recherche du courant praxéologique

La recherche-action est le fondement principal du courant praxéologique. L'action et le travail de terrain constituent les piliers sur lesquels s'appuie une recherche relative à l'enseignement/apprentissage des langues. Ses particularités sont les suivantes :

La recherche-action nécessite une préparation, une organisation, un suivi, et donc des prises de mesure, d'éventuelles réorganisations, un bilan et une publication. Toutes ces exigences imposent une rigueur et un effort accrus par rapport à la simple action.

Par rapport aux autres domaines de référence, la durée d'une recherche-action doit rester courte. Il vaut mieux éviter d'aller au-delà de trois ans, parce qu'il est difficile à une même équipe de fonctionner à l'identique plus longtemps. Par contre, toute recherche sera chronophage en raison de son exigence.

La précision dans la recherche-action est un concept de base et l'objectif doit faire l'objet d'une étude être méticuleuse. Il ne saurait être trop vaste, ni trop général. Le degré de scientificité ne peut dépasser les compétences des intervenants sauf s'il fait appel à un consultant scientifique. Cet objectif ne relève pas de la connaissance fondamentale, mais plutôt de l'application ou de la validation.

Les précautions éthiques sont indispensables dans la recherche-action. Il importe que les acteurs ne se sentent en aucun cas remis en cause en tant que personnes, alors même qu'ils se soumettent à une observation permanente. De plus, toute recherche-action nécessite un suivi rigoureux et ne constituant aucune menace pour les acteurs. On ne saurait se permettre de garder des traces de leurs actions à leur insu ou sans avoir eu leur aval. Cette recherche exige également un compte-rendu, car elle risque de se transformer, en l'absence de ce domaine, en simple innovation sans suivi.

L'objectif général de la recherche-action est le changement. Il s'agit avant tout d'une démarche de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux, par l'implication des groupes eux-mêmes, dans le but d'améliorer leur praxis. La recherche-action, à visée émancipatrice et transformatrice du discours, des conduites et des rapports sociaux, exige des chercheurs qu'ils s'impliquent comme acteurs et dès lors qu'ils s'imprègnent des fruits de leurs réflexions pour expliquer dans l'action et hors de l'action leur devenir en constante évolution. Elle vise à changer et à améliorer les différentes pratiques.

Le terme de recherche-action désigne en général une étude visant une action stratégique et requérant une participation des acteurs. Elle exige qu'il y ait un contrat ouvert, formel (plutôt non structuré), impliquant une participation coopérative pouvant mener jusqu'à la cogestion.

3. Etapes de la recherche en didactique des langues étrangères selon le courant praxéologique

Les étapes principales par lesquelles passe le chercheur sont de l'ordre de trois :

3.1 Observation

C'est un moment important durant lequel le chercheur tâte le terrain et observe des faits pédagogiques. Dans cette phase, le chercheur identifie des difficultés d'enseignement et des difficultés d'apprentissage ou des difficultés liées aux conditions d'appropriation grâce aux enquêtes, aux questionnaires et aux observations directes. Marie-Françoise Nancy Combes parle d'un courant où le didacticien « part d'une observation des problèmes qui se posent sur le terrain ». (Marie Françoise Nancy Combes, p.17). Pour elle, l'observation n'est pas gratuite. Elle est toujours accompagnée d'identification de problèmes.

L'observation peut porter sur le climat dans la classe, la relation entre l'enseignant et les apprenants, leur motivation, leur implication et leurs niveaux. Elle peut également porter sur l'organisation matérielle de l'espace et du temps de parole. Le chercheur aura aussi la possibilité de s'intéresser à l'organisation de la séance et au travail effectué en classe. L'observation de ces faits pédagogiques permet au chercheur en didactique des langues étrangères de soulever des problématiques et de se lancer par la suite dans la recherche des solutions aux problèmes soulevés.

3.2 Recherche des solutions dans les théories de référence

Se contenter de l'observation des faits est une action stérile. Dès que le chercheur repère et diagnostique les insuffisances, les manques et les difficultés, il se met à chercher des solutions pour y remédier. Il passe donc du terrain à la théorie. Il met à contribution l'apport des résultats auxquels sont arrivées les sciences de référence qui se présentent pour lui comme des autorités scientifiques. L'improvisation n'a pas de place et rien n'est laissé au hasard. Le chercheur doit comprendre ce qui est dit à propos de ses problématiques, confronter les points de vue les uns aux autres et en choisir la solution qui lui semble efficace. Cette deuxième phase montre que le chercheur dispose d'un éventail de sciences susceptibles de l'éclairer sur le sens des événements qui se produisent sur le terrain.

Les théories didactiques deviennent dans ce cas des soubassements et des assises sur lesquels s'appuie le chercheur. Elles représentent pour lui des références scientifiques qui l'aident à s'enrichir et à faire la part des choses, mais l'efficacité de la théorie ne peut être confirmée qu'après une mise à l'épreuve.

3.3 Mise à l'épreuve de la solution trouvée (expérimentation)

Encore une fois, le chercheur revient au terrain pour expérimenter la solution trouvée. Il met à l'épreuve la démarche proposée dans un contexte propre à sa recherche. Ce travail aide à construire une conduite efficace pour faire face aux problèmes pédagogiques rencontrés. Il s'avère que la théorie est au service de la pratique. Autrement dit, nous comprenons que la didactique est la référence scientifique de la pédagogie. Marie Françoise Narcy-Combes dit : « la didactique qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide, et des pratiques pédagogiques qui ne sont pas ancrées dans une réflexion didactique approfondie courent le risque de l'incohérence et de l'inefficacité ». (Marie Françoise Narcy Combes, p.46). Cela signifie que le courant praxéologique insiste sur l'idée qui stipule que la didactique et la pédagogie sont étroitement liées.

Le courant praxéologique permet aux acteurs de construire des théories et des hypothèses qui émergent du terrain et qui sont par la suite testées sur le terrain et entraînent des changements désirables à la situation problématique identifiée. Son mode de recherche basée sur la recherche-action exige de cerner l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants en les soumettant à des éclairages théoriques, d'expérimenter et d'évaluer des outils qui transforment donc le terrain d'origine en terrain d'action. La rigueur, la précision, l'implication des différents acteurs ainsi que l'esprit de changer sont des composantes qui font du courant praxéologique le domaine de référence le plus privilégié pour les chercheurs.

4. Réalisation des mémoires de master en didactique des langues étrangères

Dans cet article, nous lirons et analyserons des mémoires de master en didactique des langues étrangères pour vérifier les domaines de référence dont s'inspirent les étudiants. Notre travail consiste à passer en revue les 40 mémoires réalisés durant l'année universitaire 2020/2021 au niveau du département de langue et littérature françaises à l'université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif 2. Nous essaierons de montrer si, dans ces mémoires, les étudiants accordent beaucoup d'importance à la forme et au contenu théorique au détriment de la pratique, c'est-à-dire qu'ils travaillent par les principes des deux courants didactiques

(linguistique et historique) ou s'ils adoptent le courant praxéologique pour trouver un équilibre entre théorie et pratique et réaliser un travail de recherche ayant un impact sur le processus d'enseignement/apprentissage de FLE, et, qui participe à la résolution des problèmes pédagogiques. Nous vérifierons le degré d'assimilation et d'impact de ces travaux de recherche sur la tâche enseignante.

Notre corpus a été répertorié en sept (07) catégories : mémoires de master en didactique de l'oral, en didactique de l'écrit, en didactique du lexique, en didactique de la grammaire, en didactique des textes littéraires, en didactique du FOU et en didactique de l'interculturel. Les lectures et analyses que nous avons faites ont révélé les résultats suivants :

Nous avons remarqué que la plupart des mémoires de master en didactique des langues étrangères réalisés durant l'année universitaire 2020/2021 s'inscrivent dans la didactique de l'écrit. Sur 40 mémoires, 23 ont visé la compétence de communication écrite. Les étudiants préfèrent s'intéresser à cette branche parce qu'il est facile de garder des traces écrites, qui sont, à leurs yeux, faciles à lire, à analyser et à interpréter. Les autres mémoires sont répartis comme suit : 07 mémoires en didactique de l'oral, un (01) mémoire en didactique de la grammaire, un (01) mémoire en didactique du fou, trois (03) mémoires en didactique de l'interculturel, cinq (05) mémoires ayant un rapport avec l'intégration des TIC dans l'enseignement /apprentissage du fle et aucun mémoire n'a été réalisé en didactique du lexique et des textes littéraires.

4.1 Observations faites dans des mémoires de master en didactique des langues étrangères

Dans notre premier volet d'analyse, nous mettrons l'accent sur les observations faites par les étudiants. Nous essaierons de voir s'ils partent des généralités ou des faits réels prouvés scientifiquement. Dans ces 40 mémoires, les étudiants, dans leur majorité, sont partis de constats personnels. Ils ont soulevé plusieurs problématiques à partir d'une constatation de terrain. Dans les mémoires dont l'objet d'étude est la compétence de communication orale, les étudiants sont tous allés constater ce qui se passe en classe de FLE, autrement dit, en situation d'apprentissage. Certains se sont intéressés à l'analyse des pratiques pédagogiques (APP) ayant une relation avec la réception des discours oraux (compréhension orale) et avec la production orale. D'autres ont travaillé sur les outils et techniques de gestion de la classe de FLE (OTG).

Les étudiants ayant effectué des recherches sur la compréhension de l'oral sont partis de certaines pratiques de classe. Leurs constats ont tourné autour des difficultés inhérentes à l'accès au sens d'un discours oral en français langue étrangère. Ils se sont interrogés sur les méthodes à adopter et les supports à utiliser pour aider les apprenants à décoder les différents messages oraux. Voici quelques exemples de constats :

Dans le mémoire intitulé *L'apport de l'image sur le développement de la compréhension orale en classe de FLE: cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne du collège d'ATOUI Aissa, Hammam Guergour*, l'étudiante a déclaré : « Ce thème n'est pas choisi au hasard, il est plutôt le fruit d'une expérience tout au long de mon parcours d'apprentissage laquelle il n'y avait pas de diversité dans les moyens d'apprentissage lors des cours de compréhension

de l'oral » (2021, p.02). Elle a constaté que les enseignants ne diversifient pas les supports d'enseignement dans les séances de compréhension de l'oral en classe de FLE. Ses propos confirment qu'elle s'est basée sur un constat personnel dans le choix de son thème.

Dans celui intitulé *La pédagogie de la classe inversée dans la compréhension de l'oral, en classe de FLE : cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne du collègue 08 mai 1945 Kherrata*, il s'agit, au contraire, d'un constat appuyé sur des travaux déjà faits. L'étudiante a dit : « Motivés par les défis de recherche évoqués précédemment, notre travail de recherche se focalise, d'un côté, de présenter l'efficacité de la classe inversée dans l'enseignement de français notamment la compréhension de l'oral » (2021, p.02). Elle s'est inspirée d'une recherche qui confirme l'utilité de la classe inversée.

Dans le mémoire portant sur la compétence de production orale intitulé *L'impact des dessins animés en français sur la production orale des apprenants de 5^{ème} année primaire, Ecole Mohamed Souakir, Sétif*, l'étudiante a déclaré : « Il est constaté par les recherches que les difficultés qui existent sur terrain sont dues à premier abord à l'absence de la pratique réelle de langue étudiée dans son milieu naturel dit familial » (2021, p.07). Pour elle, les difficultés de production orale que rencontrent les apprenants résultent de l'absence d'utilisation de cette langue dans le milieu familial. Dans son constat, l'étudiante a essayé de se référer à des recherches, mais qu'elle n'a, aussi paradoxal que celui puisse paraître, pas précisées. Dans cette même perspective, une autre étudiante a essayé dans son travail de recherche titré, *Le rôle du débat d'idées dans l'installation d'une compétence communicative orale chez les apprenants de 3^{ème} année secondaire, lycée Dardar Bouzid, El Eulma*, de fonder son constat en disant « on passe ainsi dans les examens officiels (BAC, BEM) il n'y a pas des situations de l'expression orale. Dans le manuel scolaire, le peu d'activités que l'on trouve » (2021, p.08). Cette étudiante a donné une couverture scientifique à son point de départ. Elle a remarqué, après avoir lu et analysé les manuels scolaires de français de 4^{ème} année moyenne et de 3^{ème} année secondaire en tant que documents officiels, que les activités de production orale sont limitées par rapport à celles de production écrite. Son constat paraît plus au moins fondé scientifiquement.

Une autre étudiante a constaté que la plupart des apprenants hésitaient à prendre la parole en classe de fle. Dans son mémoire titré, *La prise de parole comme outil de réussite dans l'enseignement/apprentissage de l'oral : cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne du collègue Bouteraa Mohamed*, elle confirme : « Malgré les efforts fournis par les enseignants du fle, nous remarquons souvent que les apprenants et dans tous les cycles tel que le cycle moyen, l'apprenant n'ose pas s'exprimer oralement et donner son point de vue ou même prendre la parole d'une manière spontanée » (2021, p.05). Le constat dans ce mémoire est purement personnel et aucune assise scientifique ne lui a été donnée.

De même, dans les travaux de recherche visant les compétences de réception et de production écrites, le point de départ dans la majorité des mémoires était toujours le terrain. Par exemple, dans le mémoire intitulé *L'atelier d'écriture ludique en classe de FLE pour installer les compétences rédactionnelles : cas des apprenants de la 4^{ème} année primaire de l'école Iken Lahcen, Draa Kabila-Sétif*, les étudiantes ont constaté que « l'activité de

production écrite demeure une tâche très difficile et complexe pour les apprenants de tous les paliers ». (2021, p.01). Nous ne savons pas comment elles ont vérifié la complexité de l'activité d'écriture. Elles sont parties des généralités. Aucune étude n'a été faite de leur part sur ce fait pédagogique. Leur jugement est gratuit.

Dans celui intitulé *L'erreur comme facteur de progression en production écrite : cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire. Lycée Mustapha BenBoulaid, Ain Azel, Lycée Mohamed Seddiki Ben Yahia, Bellaa, Sétif*, le binôme est parti de ce qui suit : « les apprenants font toujours des erreurs, ces erreurs peuvent être répertoriées que ce soit sur l'oral ou bien à l'écrit ». (2021, p.02). Pour lui, les apprenants commettent toujours des erreurs, mais aucune précision n'a été donnée sur l'origine et les types d'erreurs commises. Dans le mémoire dont le titre est *L'image fixe : mieux comprendre un texte écrit. Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire, Ecole Aggoune El Salah à Ain Taghrout-BBA*, l'étudiante a construit son constat comme suit : « A travers les recherches que nous avons effectuées, nous constatons que l'image comme support visuel a toujours été présente dans la classe de langues. Elle est partout autour de nous, elle est attrayante et surtout motivante. En plus, elle est importante pour faciliter la compréhension ». (2021, p.08). Elle a confirmé sans aucune vérification que l'image fixe était utilisée par un grand nombre d'enseignants en classe de FLE. Le constat reste personnel parce que l'étudiante manque de données officielles.

Dans la réalisation de son mémoire de master relatif à *La grammaire par les couleurs en classe de FLE : cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne, collège Saadna Layachi, El Hidhab, Sétif*, l'étudiante a soulevé une problématique sans se référer à la réalité de la classe. Aucun constat n'a été fait de sa part. Elle s'est contentée de formuler des hypothèses en disant que la grammaire par les couleurs pourrait aider les apprenants à apprendre les règles qui régissent la langue, et par conséquent, à apprendre à communiquer.

Dans celui inscrit en didactique du fou et dont le titre est *Le français sur objectif universitaire (fou) au département d'histoire et archéologie à l'université Mohamed Lamine Debaghine, Sétif 2*, le binôme a introduit son travail comme suit : « Le passage d'un cycle de 12 ans où l'enseignement de la quasi-totalité des matières se fait en arabe à un cycle supérieur où le français devient langue d'apprentissage, les apprenants sont confrontés à beaucoup de difficultés » (2021, p.09). Il trouve que les étudiants au département d'histoire et d'archéologie éprouvent des difficultés en matière de langue française parce qu'avant d'arriver à l'université, les enseignements ont été faits en arabe. Il est question d'un constat personnel qui n'a pas été prouvé scientifiquement car le binôme n'a pas mené de recherches pour découvrir les vraies raisons de ces difficultés.

De même, les étudiants ayant focalisé leurs travaux sur la didactique de l'interculturel ont essayé de démontrer qu'il est temps de répondre aux différents besoins des apprenants en classe de FLE : besoins linguistique, communicatif et culturel. Pour eux, la *culture* inclut l'*interculturel*, mais l'*interculturel* n'est pas toute la *culture*. L'interculturel, qui est l'une des composantes de la compétence culturelle, est cette « capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier

en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel. ». (Christian Puren, p.05). Dans son mémoire intitulé *L'intégration de la compétence interculturelle chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne-Cem Benouna Ibrahim*, l'étudiant n'est pas parti d'un constat. Il n'est pas revenu à la classe pour soulever sa problématique. Il a directement déclaré qu'il fallait enseigner la culture aux apprenants. Nous n'avons pas compris pourquoi il a insisté sur cette compétence. Serait-elle un handicap dans la communication ? A-t-il vérifié qu'il est nécessaire de doter les apprenants de quelques traits culturels pour qu'ils puissent communiquer ?

Son camarade, dans son travail titré *La dimension socioculturelle dans le manuel scolaire : cas de la 4^{ème} année moyenne de 2^{ème} génération*, il a, au contraire, prouvé, et cela après une analyse, que le manuel scolaire est riche en traits socioculturels, et il s'est mis par la suite à la recherche de l'impact de ces traits sur la personnalité de l'apprenant. L'observation a été bien faite dans ce deuxième mémoire car l'étudiant est parti d'une enquête.

Dans les recherches centrées sur l'enseignement à distance et l'intégration des Tic dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les mémoires sont dépourvus de constat et d'observation réelle de faits pédagogiques. Les réalisateurs du mémoire dont le titre est *L'enseignement à distance au sein de l'université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif 2 : cas de la plateforme Moodle au département de français* déclarent que la plupart des étudiants « ont des difficultés dans l'usage de la plateforme Moodle en tant qu'une tâche différente » (2021, p.01), mais ils n'ont pas mis au point leurs difficultés : aucune étude n'a été faite dans ce sens. Certes, le constat a été fait, mais il n'a pas eu de fondement. Nous n'avons pas pu savoir la nature de ces difficultés.

En somme, les lectures et les analyses que nous avons faites sur les constats exprimés dans la plupart de ces mémoires de master en didactique des langues étrangères nous laissent dire qu'il y a une intention de s'approcher de la réalité de la classe. Nous avons assisté à cette envie de s'intéresser aux différents faits pédagogiques. Dans la majorité des mémoires, les étudiants se sont inspirés, implicitement ou explicitement, du domaine de référence dit praxéologique, car ils ont choisi comme point de départ leurs recherches l'observation. Leurs travaux, dans leur ensemble, ne sont pas coupés de la réalité de la classe, mais ils évoquent de vrais problèmes pédagogiques. Les reproches que l'on pourrait leur faire, c'est que les constats faits ne sont pas fondés scientifiquement. La science ne laisse rien au hasard. Dire que les manuels de français sont riches en traits culturels en langue cible et que les étudiants éprouvent des difficultés d'emploi des nouvelles technologies comme Moodle, Progress et Googleforms est une vérité, mais il est nécessaire de préciser ces constats, soit en faisant prévaloir les résultats d'une étude déjà faite par une autorité scientifique, et qui met l'accent sur les traits culturels et sur les difficultés d'emploi des TIC, soit, en menant une enquête (une recherche relative à ces questions auprès des échantillons) pour bien éclaircir les passages contenant ces traits et ces difficultés. Il est donc indispensable d'être clair dans les observations surtout par la collecte de documents sonores et/ou écrits, de témoignages et d'expériences concernant ces questions. A ce niveau, les généralités sont interdites. Elles sont

à bannir. L'observation d'un fait pédagogique exige, comme on le recommande dans le courant praxéologique, une exactitude et une objectivité et nécessite la mise en œuvre des techniques telles que les fiches et les grilles d'observation pour pouvoir préciser le fait en question. Une observation claire accompagnée d'une problématique concise facilite la tâche de recherche à l'étudiant dans le reste de son mémoire. Partir du terrain donne plus d'efficacité et de crédibilité à un travail de recherche en didactique des langues étrangères.

4.2 Cadres théoriques des mémoires de master en didactique des langues étrangères

Dans notre deuxième volet d'analyse, nous nous intéresserons au pôle théorique des mémoires. Nous vérifierons si les étudiants, après avoir soulevé des problématiques réelles, sont arrivés à des solutions contenues dans des théories de référence appartenant au domaine de leur réflexion. Nous essaierons de voir s'ils sélectionnent des solutions proposées par des spécialistes et s'ils défendent leur choix à partir d'une mise en commun des travaux qui les ont inspirés.

Les 40 mémoires que nous avons lus sont tous dotés de parties théoriques. Les réalisateurs de ces mémoires ont tous introduit leurs mémoires par la définition des mots clés de leurs recherches. Ils ont tous essayé d'y insérer un savoir déclaratif relatif à leurs thèmes de recherche. Néanmoins, dans ces mémoires, rares sont les étudiants qui se sont référés à des théories de réflexion de référence pour rechercher des solutions aux problèmes rencontrés. La plupart se contentent des propositions résultant de leurs expériences personnelles. Ici, nous soulevons la question de lecture et de recherche. Ces étudiants consacrent-ils le temps requis pour lire des ouvrages et des articles de spécialité ? Collectent-ils convenablement leurs revues de littérature ? Sont-ils capables de confronter les travaux déjà faits les uns aux autres et d'en choisir celui qui convient à leurs problématiques ? Sont-ils aptes à défendre leurs choix et à faire de leurs mémoires de véritables argumentations ?

Les résultats obtenus démontrent clairement le beau désordre qui caractérise la plupart des cadres théoriques. Dans leur ensemble, il a été question de remplissage. Nous avons même assisté à des titres et sous-titres qui n'ont rien à voir avec leurs problématiques. Dans le mémoire intitulé *L'erreur comme facteur de progression en production écrite en classe de FLE : cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire, lycée Guessab Bachir, El Eulma*, l'étudiante a soulevé cette problématique « Comment traiter les erreurs de production écrite des apprenants en classe de FLE ? » (2021, p.04). Pour y répondre, l'étudiante s'est limitée à dire que l'erreur est inévitable, d'une tolérance certaine et qu'il faut savoir l'exploiter pour qu'elle participe au progrès des apprenants. L'étudiante s'est servie de plusieurs citations extraites des ouvrages de spécialité, mais elle n'a pas pu malheureusement se référer à une théorie de référence, tout en sachant que beaucoup d'auteurs ont traité de la question d'erreur. Jean Pierre Astolfi, dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jacques Fiard, dans son livre titré, *L'erreur à l'école* et Christine Tagliante, dans *La classe de langue*, ont tous répondu à cette question : les erreurs des apprenants, qu'en faire ? Christine Tagliante a bel et bien expliqué comment traiter les erreurs écrites : elle recommande de « les dédramatiser, de les positiver, de former les apprenants à l'autocorrection et de pratiquer aussi souvent que possible la correction collective et sélective en proposant des activités de conceptualisation,

de systématisation et de réemploi ». (Christine Tagliante, p.158). Il nous semble que c'est la bonne solution parce que cette spécialiste a bien explicité les modalités d'intervention sur les erreurs à l'écrit. Elle se base dans ses recommandations sur les principes des théories d'apprentissage telles que le constructivisme de Jean Piaget et de ceux des nouvelles approches didactiques inscrites dans une mouvance communicative et actionnelle, qui considèrent l'erreur comme un tremplin, un élément révélateur, qui pourrait devenir un signe de progrès.

Dans le mémoire intitulé *Lire pour mieux écrire en classe de FLE : cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire du lycée Bouharoud Laarbi, Djemila, Sétif*, l'étudiant est parti d'un constat dépourvu de fondement scientifique: pour lui, les apprenants arrivent au lycée avec un cumul inconcevable d'erreurs à l'écrit. Dans ce travail, il s'est interrogé sur la manière d'apprendre à écrire en FLE. Grâce aux lectures faites dans ce sens, l'étudiant a fini par dire que la production écrite dépend de la lecture. Il s'est référé aux travaux de Jean Pierre Robert qui confirme que « l'apprentissage de la lecture est un préalable obligatoire à celui de l'écriture » (Jean Pierre ROBERT, p.171), c'est-à-dire que, pour pouvoir produire des textes, il faut en avoir déjà lu. Cette idée a été déjà défendue dans les années 1989 par Henri Boyer et ses co-équipiers dans leur ouvrage intitulé *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Pour eux, compréhension et production forment un couple indissociable et l'apprentissage de la lecture devait précéder celui de l'écriture.

Ces deux exemples démontrent clairement la nécessité de creuser dans les théories de référence pour trouver les solutions adéquates aux problèmes rencontrés. Nous pensons que l'échec dans la construction d'un cadre théorique solide résulte de l'incapacité de formuler des problématiques claires et bien précises. Il est indispensable que l'étudiant s'éloigne des généralités et des textes de vulgarisation scientifique et qu'il se méfie des statuts de ceux qui l'inspirent dans les différentes recherches. La fiabilité d'une recherche est foncièrement tributaire de la source et de la qualité des informations.

De plus, dans les différentes parties théoriques des mémoires lus et analysés, il nous est arrivé à plusieurs reprises de remarquer la non maîtrise des concepts de spécialité. Non seulement les étudiants n'ont pas pu circonscrire la théorie et l'approche qui les ont inspirés mais, ils ont éprouvé des difficultés d'emploi de certains concepts didactiques de base. Dans son mémoire intitulé *L'impact des dessins animés en français sur la production orale des apprenants de 5^{ème} année primaire, Ecole Mohamed Souakir, Sétif*, l'étudiante utilise tantôt *expression orale*, tantôt *production orale*, deux concepts qui ne véhiculent pourtant pas le même sens. Jean Pierre Robert dit que « la production est mémorisée et stéréotypée. Elle est moins libre que l'expression. Cette dernière est spontanée et improvisée. Dans la production, la priorité est donnée à la forme, par contre, dans l'expression, la priorité est donnée au sens ». (Jean Pierre Robert, p.170). Pour lui, la production est un énoncé collectif, alors que l'expression, qui renvoie davantage à un champ marqué par la subjectivité, est un énoncé individuel et personnel. Le concept d'*expression*, qui a prévalu avant les années 1970, a donc tendance aujourd'hui, sous l'influence des grammaires textuelles, à être remplacé par celui de *production*.

Les exemples de non maîtrise des concepts de spécialité dans ces mémoires ne manquent pas. Les étudiants confondent *lexique* et *vocabulaire*, *développer une compétence* et *installer une compétence*, *erreur* et *faute*, *exercice* et *activité*, *pédagogie* et *didactique*, *méthodologie* et *approche*, *stratégie* et *méthode*, etc. Ces confusions influent négativement sur la construction d'un cadre théorique solide et empêche l'étudiant de bien cerner son sujet.

Nous remarquons jusqu'ici que les étudiants ont essayé de respecter les étapes de la recherche telles qu'elles ont été décrites par le courant praxéologique. Dans leur majorité, ils sont partis des constats personnels, plus proches du terrain qui est la réalité de la classe, puis, ils n'ont pas hésité à se mettre à la recherche des solutions aux problèmes rencontrés dans les théories de référence. Néanmoins, dans leur ensemble, les étudiants n'ont pas travaillé par les principes de ce domaine de référence dit praxéologique. Leurs cadres théoriques manquent de précision et de rigueur.

4.3 Cadres techniques (expérimentaux) des mémoires de master en didactique des langues étrangères

Dans notre troisième et dernier volet d'analyse, nous nous interrogerons sur les cadres techniques et expérimentaux des mémoires des étudiants. Nous voudrions savoir si les étudiants soumettent à expérimentation leurs données pour mettre à l'épreuve les solutions trouvées comme on le recommande dans le domaine de référence dit praxéologique. Notre but est de démontrer si les recherches en didactique des langues étrangères ont des assises fondées sur la pratique.

Les 40 mémoires en question sont tous pourvus de parties pratiques mais, rares sont les étudiants qui ont vraiment soumis à expérimentation les solutions trouvées pour vérifier leur fiabilité. D'abord, la plupart des étudiants n'ont pas fait un très bon départ, c'est-à-dire que leurs problématiques n'étaient pas fondées, claires et concises comme déjà confirmé au préalable. De plus, ils n'ont pas trouvé de vraies propositions de solutions aux problèmes qu'ils ont soulevés à cause peut être du manque de lectures approfondies. Ils manqueraient peut être d'un savoir-lire (à vérifier). Cela a rendu difficile la mise à l'épreuve des solutions. S'attendre donc à une bonne arrivée paraît impossible, car les étudiants ont presque raté les deux premières étapes de la recherche du courant praxéologique.

Dans les différents cadres techniques des mémoires que nous avons lus et analysés, les étudiants se sont contentés d'expérimenter des solutions personnelles de façon aléatoire. Par exemple, dans le mémoire intitulé *Comment motiver les apprenants par le biais des TICE ? Cas des apprenants du cycle secondaire*, au lieu d'expérimenter une nouvelle technologie d'information et de communication pour vérifier son apport à l'installation des compétences chez les apprenants, l'étudiant a adressé des questionnaires aux enseignants et étudiants pour vérifier leur importance. D'après les réponses collectées, toutes les personnes interrogées ont apprécié l'intégration des tics en classe de FLE, mais on ne savait pas en tirer profit. Ce cadre pratique aurait pu donc être meilleur si l'étudiant avait mis à l'épreuve une seule nouvelle technologie en classe. Son sujet est vague et il est impossible de réunir toutes les conditions matérielles nécessaires à une expérimentation pareille.

De même, pour un autre travail de recherche intitulé *L'apport de l'image au développement de la compréhension orale en classe de FLE : cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne du collège Atoui Aissa, Hammam Guergour*, l'étudiante a eu recours au questionnaire pour vérifier l'utilité de l'image en classe de FLE. Elle n'a pas testé ce support didactique en situation d'apprentissage pour vérifier son efficacité. Le lecteur de ce mémoire reste à sa soif parce qu'il ne trouve pas de réponses à ses questions : comment utiliser l'image en classe ? Quelle est la méthode à adopter ? Comment procéder ? Quelles sont les techniques à mettre en œuvre ? Quels sont les résultats d'expérimentation ? Les résultats obtenus entraînent-ils des changements désirables à la situation problématique identifiée ? Les questionnaires ne répondent pas à ces questions. Ils nous révèlent des appréciations. Nous pouvons donc dire que l'expérimentation au sens fort du terme est quasi-absente dans les cadres techniques de ces mémoires. Il est impératif que les étudiants comprennent que l'expérimentation n'est pas un questionnaire. Elle exige des préparatifs, des moyens et un esprit d'analyse et d'interprétation des résultats obtenus et vise des mises à l'essai.

Le retour au terrain, en l'occurrence, a été bien remarqué dans ces mémoires de master, mais pas comme on le recommande dans le domaine de référence dit praxéologique. Nous avons assisté dans les cadres pratiques à des descriptions. Les étudiants n'ont pas testé de nouvelles méthodes ou de nouveaux supports en vue d'apporter un changement et, par conséquent, d'améliorer une situation. Ils se sont contentés des appréciations subjectives des enseignants et de celles des apprenants.

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes intéressés aux domaines de référence dans la recherche en didactique des langues étrangères. Notre objectif a été de vérifier les courants didactiques qui ont inspiré les étudiants dans la réalisation de leurs mémoires de master en didactique des langues étrangères.

Au niveau théorique, les courants didactiques sont de l'ordre de trois : linguistique, historique et praxéologique. Les deux premiers accordent beaucoup d'importance à la théorie au détriment de la pratique. Or les spécialistes confirment aujourd'hui qu'une didactique qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide. Le domaine de référence dans la recherche en didactique qui privilégie le travail de terrain est le domaine praxéologique. Ses partisans recommandent d'abord de partir du terrain qui est la classe pour observer des faits pédagogiques et pour, par conséquent, soulever de réelles problématiques. Ils insistent également sur la nécessité de construire un cadre théorique solide permettant de trouver des solutions réelles aux problèmes soulevés. Ils exigent enfin de revenir au terrain pour mettre à l'épreuve les solutions trouvées et ce, pour apporter un changement et une transformation. Le courant praxéologique nous paraît donc le plus privilégié parce qu'il valorise la recherche-action qui se base sur la précision, la rigueur et l'exactitude.

Dans les 40 mémoires de master en didactique des langues étrangères (soutenus durant l'année universitaire 2020/2021 au niveau du département de langue et littérature françaises à l'université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif 2) que nous avons lus et analysés, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

Les domaines de référence dans la réalisation des mémoires de master en didactique des langues étrangères

Dans leur ensemble, les étudiants se sont inspirés, explicitement ou implicitement, du domaine de référence dit praxéologique. La plupart ont suivi les trois étapes de recherche recommandées: l'observation, la recherche des solutions dans les théories de référence et la mise à l'épreuve des solutions trouvées, mais des reproches leur ont été faits parce qu'ils n'ont pas respecté les principes du courant praxéologie.

Pour ce qui est de l'observation des faits pédagogiques, la plupart des étudiants sont partis des constats personnels, alors que la recherche exige de fonder et de prouver le constat scientifiquement. Ils ont soulevé des problématiques inhérentes à l'oral et à l'écrit sans mettre l'accent sur les vraies difficultés. Leurs constats étaient généraux, sans aucun fondement. Il a fallu constater à partir d'une enquête ou se cacher derrière un constat confirmé par une autorité scientifique.

Dans la deuxième étape de leur recherche et au lieu de se mettre à la recherche des solutions aux problèmes identifiés, les étudiants ont apporté beaucoup de connaissances relatives à leurs thèmes de recherche : définition des mots clés, des explications, etc. Ils n'ont pas pu construire un cadre théorique solide basé sur des théories de référence. Ils ont même éprouvé des difficultés d'adaptation du matériel conceptuel au domaine de la didactique des langues étrangères.

Comme la plupart ont échoué dans les deux premières étapes de leur recherche, il était difficile pour eux d'expérimenter les solutions trouvées aux problèmes pédagogiques repérés. La majorité des étudiants n'ont pas opté pour la mise en œuvre des propositions. Ils ont opté pour des questionnaires qui, malheureusement, ont révélé des appréciations au lieu des changements désirables aux problématiques identifiées.

Pour conclure, nous pouvons dire que le domaine de référence praxéologique est le domaine le plus privilégié car il veille à observer des faits pédagogiques, à soulever des problématiques concises, à se mettre à la recherche des solutions dans les théories de référence et à les mettre à l'épreuve. Ce courant exige de partir du terrain au terrain en passant par la théorie. Il est fortement ancré dans la pratique. Il est donc temps que les étudiants comprennent ses principes pour faire de la didactique des langues étrangères une discipline d'action par excellence.

Bibliographie

1. Astolfi Jean Pierre. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, coll., *Pratiques et enjeux pédagogiques*, France.
2. Bouhechiche Arezki. (2021). *Didactique du FLE, démarches et pratique de classe*. L'Harmattan, France.
3. Brigitte Albero et Christian Brassac. (2013). *Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique*, Revue française de pédagogie, 184 | 2013, 105-119.
4. Boyer Henri, Butzbach-Rivera Michèle et Pendax Michèle. (1989). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE international, Paris, France.
5. Cuq Jean Pierre et Gruca Elisabeth. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble, France.

6. *Fiard Jacques et Aurian Emmanuèle. (2005). L'erreur à l'école. Petite didactique de l'erreur scolaire, L'Harmattan, France.*
7. *Lhotellier Alexandre et St-Arnaud Yves. (1994). Pour une démarche praxéologique. Nouvelles pratiques sociales.*
8. *Narcy-Combes Marie-Françoise. (2005). Précis de didactique, Devenir professeur de langue, ellipses, France.*
9. *Puren Christian, Bertocchini Paola et Costanzo Edvige. (1998). Se former en didactique des langues, ellipses, France.*
10. *Robert Jean-Pierre. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris, France.*
11. *Tagliante Christine. (2006). La classe de langue, CLE international, Paris, France.*