

---

## ***L'expérimentation didactique dans les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise***

---

***Souheir EL HAJJ***  
*Professeur assistant*  
*elhajisoheir@yahoo.fr*

### **Résumé**

La lecture des mémoires professionnels en master du français langue universitaire élaborés par les étudiants à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise a mis en évidence plusieurs problèmes méthodologiques parmi lesquels des lacunes dans la mise en place et l'application de la remédiation/action qu'ils proposent à la problématique.

En appliquant une grille d'analyse du protocole expérimental sur le corpus formé de 12 mémoires, nous montrons que :

- les erreurs couvrent les différents éléments constitutifs de la remédiation ;
- les stagiaires ont tendance à décontextualiser l'action des autres parties du mémoire ;
- certaines actions ne sont pas expérimentées ;
- les résultats sont présentés sans aucune analyse ou interprétation.

### **Mots-clefs**

Mémoire professionnel, protocole expérimental, grille d'analyse, résultats, interprétation.

### **Abstract**

The reading of the professionals' thesis, in Diploma of French university language elaborated by the students of the Faculty of

Education at the Lebanese University has highlighted several methodological problems. These issues include gaps in the implementation and application of the remediation they propose to the problem.

By applying an analysis grid of the experimental protocol to the corpus of 12 memories, we show that:

- Errors cover the different elements of remediation;
- Trainees tend to decontextualize the action of the other parts of the dissertation;
- Some actions are not experienced;
- The results are presented without any analysis or interpretation.

### Key-words:

Professional thesis, experimental protocol, analysis grid, results, interpretation

### الملخص

إن قراءة الرسائل المهنية في دبلوم اللغة الجامعية الفرنسية التي وضعها طلاب كلية التربية في الجامعة اللبنانية قد سلط الضوء على العديد من المشاكل المنهجية بما في ذلك الثغرات في تنفيذ وتطبيق المعالجة/الإجراءات التي يقترحونها للمشكلة .

من خلال تطبيق إطار تحليلي للبروتوكول التجريبي لمجموعة من ١٢ رسالة، تبين لنا

أن:

الأخطاء تغطي عناصر مختلفة من العلاج;

يميل الطلاب إلى فصل المعالجة عن باقي أقسام الرسالة;

عدم تطبيق الإجراءات المقترحة;

يتم عرض النتائج دون أي تحليل أو تفسير.

مفتاح الكلمات: رسالة مهنية، البروتوكول التجريبي، تحليل الشبكة، النتائج، التفسير.

Dans le cadre de leur formation en master 2 professionnel, les étudiants de la Faculté de Pédagogie à l'Université Libanaise doivent effectuer un stage d'observation. Cette immersion dans un milieu professionnel les aide à trouver un sujet de recherche dont ils doivent se servir pour mettre en œuvre la remédiation qu'ils proposent à la problématique traitée.

Si l'idée derrière la solution est intéressante, sa concrétisation et sa mise en œuvre sur le terrain présentent des lacunes sur les points suivants : sa conception, son pilotage, sa pertinence avec la problématique, sa cohérence avec les parties de la recherche, son cadrage, sa conduite et l'analyse de ses résultats.

Nous nous demandons dans quelle mesure nous pouvons imputer ces erreurs méthodologiques dans la remédiation ou l'action proposée, à une méconnaissance dans l'élaboration d'un protocole expérimental rigoureux et précis. Cet article, qui s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche-action, est composé de deux parties. Dans un premier temps, nous présentons une partie théorique qui permet de définir et d'explicitier l'action, sa spécificité en didactique du français ainsi que ses composantes ; dans un deuxième temps, nous procédons à l'analyse de l'action dans un corpus de douze mémoires professionnels. Cette analyse se base sur une grille élaborée à la lumière de la théorie et avec, comme objectif, de dégager les principales lacunes des étudiants concernant ce point précis de la rédaction d'un mémoire professionnel. En fonction des résultats obtenus et, dans une étape ultérieure, des activités méthodologiques autocorrectives en ligne conçues selon une approche FOU (Français sur Objectifs Universitaires) seront proposées pour permettre aux étudiants de concevoir un protocole expérimental bien élaboré.

## 1- Cadre Théorique

### 1-1- La remédiation ou la quasi-expérimentation

Parmi les différentes formes d'action constitutives de la recherche-action, c'est l'élaboration et le développement d'une nouvelle action, d'une « quasi-expérimentation » (nous y reviendrons) qui fera l'objet de

cet article. Grâce à cette action, l'étudiant devient un praticien, un chercheur-acteur qui agit sur un terrain et qui expérimente les relations pouvant exister entre un facteur didactique déterminé et une réaction à ce facteur au niveau du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

En inscrivant son travail dans une démarche d'investigation sur et pour le terrain, il part d'un problème rencontré dans sa pratique professionnelle ou lors d'un stage d'observation et, à travers un plan bien déterminé, il propose une solution censée permettre une amélioration au niveau de la situation lacunaire tout en ayant conscience que seul le terrain décidera de sa faisabilité et de son efficacité. Dans cette optique, il mènera une quasi-expérimentation en plaçant les sujets (les unités expérimentales) dans une situation bien déterminée, selon un plan expérimental planifié et en suivant un protocole expérimental bien rigoureux.

### **1-2- Que trouve-t-on dans cette action ?**

Avant d'appliquer cette action sur le terrain, le chercheur-acteur doit planifier un protocole expérimental prédéterminé et précis, car « les idées-forces en matière de recherche expérimentale, outre la validation/invalidation d'une hypothèse, sont : la mise en place d'un dispositif rigoureux, le suivi strict d'un protocole » (Grosbois, M., 2007, p. 66). La rigueur de cette action dépend du degré d'explicitation de ses composantes.

Alors qu'est-ce que le chercheur –acteur doit inclure dans ce protocole ? La définition des éléments du protocole a constitué une étape primordiale pour la constitution de la grille d'analyse du corpus qui reprendra ces éléments de façon à analyser et à interpréter leur place dans les MP.

Cette étape a nécessité, tout d'abord, des lectures dans des domaines différents parce que l'expérimentation n'est pas « *consubstantielle* » (Massieu, V., 2011, p. 1) à la didactique des langues. Il s'agit d'une méthode scientifique qui a été « transposée » (Massieu, V., 2011, p. 2) dans d'autres domaines de recherche. C'est pourquoi le recours à des écrits scientifiques (Anceaux et Sockeel,

2006 ; Dagnelie, P., 2012) a été nécessaire, en première étape, pour dégager les éléments du protocole expérimental. Il a fallu, ensuite, voir « l'acclimatation » (Massieu, V., 2011, p. 2) de ces éléments au domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Est-ce que tous les éléments du protocole expérimental scientifique doivent figurer dans une expérimentation didactique ? Pour le savoir, une analyse de quelques expérimentations menées en didactique des langues s'est imposée (Grosbois, M., 2007 ; Berdal-Masuy, F., et Empain, F., 2006 ; Daunay, B., 2004 ; Stenton, Péchou, Vaillant-Sirdey et Tricot, 2005). Ainsi, le repérage des constituants de ces expérimentations a permis de valider un grand nombre d'éléments du protocole expérimental scientifique tout en mettant l'accent sur les spécificités de l'expérimentation en didactique des langues parce qu'à « *partir du moment où l'on expérimente sur l'humain, on se heurte nécessairement à des difficultés nouvelles qui impliquent d'aménager la pratique expérimentale* » (Massieu, V., 2011, p.7). Ces spécificités, détaillées plus tard, font qu'en didactique on parle de quasi-expérimentation et non pas d'expérimentation.

### ***1-2-1- Les constituants du protocole***

- **L'objectif didactique de l'action** : ou le but de l'action.
- **Les hypothèses opérationnelles** : Les hypothèses doivent être clairement mentionnées parce que ce protocole a été construit pour évaluer leur validité. Et, pour atteindre cet objectif, ces hypothèses doivent être « opérationnelles » (Anceaux et Sockeel, 2006, p.70), en d'autres termes, elles doivent inclure les variables de la recherche et la modalité ou la dimension choisie dans la mesure de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante. Doivent y figurer aussi les résultats attendus. Mais que veut-dire « variables » ?
- **Les variables** : Les variables et leur définition opérationnelle doivent être bien explicites dans les hypothèses. D'après Anceaux et Sockeel (2006, p. 74-75), 3 types de variables doivent être présents :
- **La variable indépendante** ou VI : C'est le facteur que le chercheur-acteur va provoquer ou manipuler afin de mesurer son influence sur un autre facteur ou une autre variable, la variable dépendante, VD. La

mesure de cette influence permet d'évaluer l'hypothèse. La VI peut être un trait inhérent aux sujets (niveau débutant vs avancé, etc.) ou inhérent à l'environnement des sujets (l'utilisation d'une technique particulière, d'une stratégie, un changement dans les modalités de travail, les types de tâches, etc.)

En didactique, en général, c'est la VI caractéristique de l'environnement qui est manipulée dans le but d'analyser son impact sur le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, dans une action où l'on veut évaluer l'effet d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension sur la performance en compréhension écrite, la VI est l'enseignement explicite des stratégies de compréhension

- **La variable dépendante** ou VD : C'est sur cette variable que la VI exerce son effet et dont la mesure permet d'évaluer l'(es) hypothèse (s). Dans l'exemple précédent, la performance en compréhension écrite est la VD.
- **Les variables parasites ou secondaires** : Ce type de variables concerne tous les paramètres de la situation de recherche que le chercheur-acteur doit contrôler pour qu'ils n'interfèrent pas dans la situation expérimentale et pour qu'ils ne faussent pas la mesure de la VD qui ne doit être attribuée qu'au seul changement de la VI.
- **La validité interne** de l'expérience, c'est-à-dire l'attribution des résultats obtenus à la seule manipulation de la variable indépendante et non à d'autres facteurs, dépend du degré de contrôle de ces facteurs. Exemple : La qualité du son d'un document audiovisuel peut influencer les résultats d'une étude sur la compréhension orale.

**Ces variables** doivent subir une opérationnalisation avant de les intégrer aux hypothèses de recherche, c'est-à-dire il faut les rendre mesurables, concrètes ou manipulables. En effet, ces variables ont été dégagées de la partie théorique. Les variables théoriques ou conceptuelles sont abstraites donc inobservables. Il faut les convertir en indicateurs ou variables opérationnelles en choisissant la dimension que le chercheur veut analyser. En d'autres termes, entre les différentes

dimensions concrètes de cette variable conceptuelle, le chercheur doit choisir une modalité d'application concrète qui reflète le concept sous-jacent. Cette opérationnalisation confère à l'action stratégique sa **validité théorique**. Une action est valide théoriquement lorsque les variables opérationnelles représentent bien les variables conceptuelles.

Revenons à l'exemple de la recherche sur l'enseignement stratégique explicite en compréhension de l'écrit, la variable conceptuelle est l'enseignement stratégique explicite et la variable opérationnelle consiste dans le choix d'une stratégie explicite comme la lecture silencieuse, par exemple. Dans le cours de son action, on vérifie si cette stratégie spécifique provoque l'effet désiré sur les sujets étudiés. L'opérationnalisation concerne aussi la variable dépendante. La performance en compréhension de l'écrit est une variable dépendante conceptuelle alors que, dans le contexte concret de l'expérience, des réponses verbales à des questions de compréhension peuvent être utilisées pour représenter de manière concrète la VD.

- **La situation expérimentale** : C'est le contexte, le terrain où le chercheur-acteur mène l'expérience. C'est, en général, le contexte où se déroule son stage d'observation ou l'établissement où il exerce sa pratique professionnelle. En didactique, le contexte est la classe. C'est un contexte qui existe en dehors de son action stratégique.
- **Les sujets expérimentaux** : Ou le public de l'expérience. Dans le cadre de la didactique, il s'agit des apprenants d'une langue étrangère.
- **L'outil de mesure** (une grille, un questionnaire, etc.) : Il doit être choisi avec beaucoup d'attention parce que, du degré de son adaptation avec ce qu'on cherche à mesurer, dépend la validité théorique et la validité interne de l'action stratégique. Le chercheur-acteur doit prendre en considération dans la conception de l'outil plusieurs points :
  - sa pertinence et sa cohérence avec l'action élaborée : ses éléments représentent-ils les variables de la recherche ? Représentent-ils une continuité avec l'ensemble de l'action ?

- son exhaustivité : ses éléments ou ses items évaluent –ils l'ensemble de la dimension de la variable évaluée ?
- son opérationnalisation : les variables opérationnelles et conceptuelles y sont-elles présentes ?
- **La conduite de l'expérience** : Ce point concerne la stratégie utilisée, le découpage de la séquence ou de l'expérience en phases, le déroulement de chaque phase, l'articulation et la cohérence entre ces différentes phases, les consignes et les matériaux, les modes de fonctionnement (individuel, en groupes), les tâches de l'apprenant, les tâches dévolues à l'enseignant.

A côté de l'explicitation et de la description de tous ces éléments constitutifs du déroulement de l'expérience, le chercheur-acteur doit veiller à la cohérence de cette expérience avec les autres parties de la recherche à travers un renvoi et un recours systématique et explicite aux concepts théoriques (La partie théorique) et aux concepts opérationnels (la partie empirique). Ce lien avec la théorie apporte « *une intelligibilité certaine et une certaine mesure* » (Bodergat, J.-Y., 2006, p.29) et permet au chercheur d' « *apprécier la justesse de sa démarche mais aussi à disposer du langage approprié et légitime pour faire connaître et faire valoir une action intéressante qu'il a su concevoir et entreprendre* » (Bodergat, J.-Y., 2006, p.30).

- **Les résultats** : Après l'application de l'outil de mesure, le chercheur-acteur doit recueillir les données, les trier, les organiser pour les exploiter. L'exploitation des résultats comprend l'analyse et l'interprétation. Selon Tremblay et Perrier (2006, p.2), l'analyse doit être descriptive et explicative. L'objectif de l'analyse est de faire un lien entre les données et l'hypothèse. Ainsi, après une description de la situation obtenue suite au classement des données, le chercheur-acteur mettra l'accent sur l'effet de la VI ou d'une variable sur le phénomène étudié. Cette analyse **descriptive** sera complétée par une autre explicative qui permettra d'établir un lien entre ces données et l'hypothèse qui sera, par conséquent, confirmée ou infirmée. Cette validation ou non de l'hypothèse doit être accompagnée d'une analyse **explicative** durant laquelle l'effet de la VI est analysé en

rendant compte du processus du phénomène étudié (Comment la lecture silencieuse a-t-elle eu un effet sur la compréhension de l'écrit ? Quels sont les mécanismes de ce facteur ? Comment ce facteur exerce-t-il son efficacité ?).

L'interprétation « *des résultats de la recherche ne doit pas être confondue avec leur analyse* » (Tremblay et Perrier, 2006, p. 2). Elle permet de relier les données avec la problématique de la recherche, « *de montrer leur pertinence dans la discipline concernée, et d'indiquer quelles recherches nouvelles pourraient être entreprises sur la base de ces résultats* » (Tremblay et Perrier, 2006, p. 2). Ces résultats permettent-ils de résoudre la question de la problématique ?

### **1-3- En didactique : expérimentation ou quasi-expérimentation ?**

« L'exigence d'une validité expérimentale des recherches en didactique du français n'est pas dominante dans la tradition de (cette) discipline » parce que « la logique expérimentale ne s'impose pas dans des domaines où trop de paramètres entrent en jeu pour constituer valablement des variables » (Daunay, B., 2004, p. 7). Par conséquent, et « compte tenu de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage due à la réalité multifactorielle qui les caractérise » (Gosbois, 2007, p.71), cette action est une « quasi-expérimentation » et non pas une « expérimentation ».

Une quasi expérimentation est une expérience qui ne remplit pas toutes les conditions d'une expérimentation. En effet, elle doit s'adapter à certaines contraintes comme le fait qu'en situation d'enseignement-apprentissage, certaines variables ne sont ni observables ni complètement contrôlables (Grosbois, M., 2007, p.71).

Mais les constituants principaux d'une expérimentation sont bien là : des hypothèses à valider, des outils de mesure, une VI manipulée, des résultats à analyser et à interpréter.

Donc, on parle de quasi expérimentation en didactique et non pas d'expérimentation.

## 2- Partie Pratique

### 2-1- Choix et analyse du corpus

L'objectif de cette étude est d'analyser la méthodologie employée dans les différentes phases de l'expérimentation ou des projets d'action dans les MP. L'échantillon de cette étude est composé de 12 mémoires rédigés dans le cadre du master professionnel **DIFLU** (Master en Didactique du Français Langue Universitaire) à la Faculté de Pédagogie, ayant comme sujet des questions didactiques ou pédagogiques diverses. Ce corpus limité permet une étude qualitative et représentative de divers modes d'expérimentation présents dans les MP de ce master.

### 2-2- La grille d'analyse du corpus

Dans cette grille (En Annexe), nous avons classé en 5 catégories les éléments constitutifs de la remédiation : sa contextualisation, ses paramètres, sa conduite, son outil de mesure, l'analyse des résultats. Ce que nous cherchons à savoir à travers cette grille est :

- quel sort est réservé à ces actions et, si elles apportent de véritables alternatives ou, au contraire, elles demeurent des pistes de réflexion restreintes ou cantonnées au cadre prescriptif ;
- si l'étudiante a su tirer profit ou non de la théorie et de l'observation du terrain ;
- si ces derniers donnent ou non au stagiaire le recul nécessaire pour proposer une expérience adaptée au contexte, valide, faisable et efficace.

### 2-3- Résultats

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les résultats de l'analyse du corpus en fonction de la grille. Nous y figurons les facteurs de la remédiation en fonction de leur présence dans les MP :

<b>Le contexte de l'action :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La situation expérimentale : 5</li> <li>- Le public ou les sujets expérimentaux : 3</li> <li>- La durée : 6</li> </ul>
<b>Les paramètres de l'action stratégique :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'objectif motivant l'action : 7</li> <li>- Les hypothèses opérationnelles : 4</li> <li>- La variable indépendante VI : 7</li> <li>- La variable dépendante VD : 7</li> <li>- Le contrôle des variables parasites : 0</li> <li>- La validité théorique des variables : 7</li> <li>- La pertinence des variables (les variables choisies permettent de valider les hypothèses) : 7</li> <li>- L'effet attendu de la VI sur la VD : 7</li> </ul>
<b>La conduite de l'expérimentation :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les matériaux : 11</li> <li>- Le découpage en phases : 11</li> <li>- Le déroulement des phases : 11</li> <li>- La cohérence de la séquence : 2 <ul style="list-style-type: none"> <li>• avec les autres parties de la recherche : 9</li> <li>• entre les différentes parties de l'action: 9</li> </ul> </li> <li>- Les consignes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les tâches de l'apprenant : 11</li> <li>• les tâches de l'enseignant : 1</li> </ul> </li> <li>- L'opérationnalisation de l'expérience : la reprise conceptuelle : 11</li> </ul>

<b>L'outil de mesure :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 outils de mesure</li> <li>- Sa nature : catégorisation des erreurs linguistiques de l'expérimentation et des lacunes conceptuelles, discussion avec un groupe de discussion (Focus group), un test de positionnement</li> <li>- Sa pertinence : 2</li> <li>- Sa cohérence : 2</li> <li>- Son exhaustivité : 2</li> <li>- Son opérationnalisation : 2</li> </ul>
<b>Les résultats :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des données : 4 <ul style="list-style-type: none"> <li>• descriptive : 2</li> <li>• explicative : 1</li> </ul> </li> <li>- Interprétation des données : 1</li> </ul>

## 2-4- Discussions des résultats

### *Action décontextualisée*

Dans plus de la moitié des mémoires analysés, la contextualisation de l'action est complètement absente surtout dans ceux qui proposent un référentiel de compétences où un retour vers l'introduction est nécessaire pour situer le cadre du travail. Pour les mémoires qui proposent une fiche pédagogique, le contexte n'est pas introduit explicitement mais fait partie des rubriques de la fiche. Cette décontextualisation isole l'action du reste du travail et du public auquel elle est adressée. Ceci peut s'expliquer par une focalisation sur les étapes de l'action au détriment de tout ce qui la précède (contexte et même variables) et la suit (analyse et interprétation).

### ***Absence de la définition des paramètres de l'action***

Cette décontextualisation s'accompagne, dans certains mémoires, d'une absence totale de définition des paramètres de l'action, surtout en ce qui concerne les variables. Et, quand celles-ci sont définies, nous remarquons une insuffisance dans leur description. En d'autres termes, elles ne sont pas opérationnelles ou concrètes. Par exemple, dans le mémoire intitulé « *Développement de l'expression orale chez les étudiants en mathématiques à la Faculté de Pédagogie* », nous remarquons que, dans la présentation de la remédiation, la variable directe n'est pas mentionnée. En effet, l'étudiante définit les paramètres de son action par l'étude des effets de « l'utilisation des TICE sur le processus d'enseignement/apprentissage » sans aucune précision supplémentaire bien que l'objectif du mémoire (objectif cité clairement dans le titre) soit l'expression orale chez un public bien précis. Il faut lire les fiches pédagogiques proposées pour comprendre que le but est de montrer les effets des TICE sur la capacité des étudiants à produire oralement un paragraphe simple et cohérent. Si la variable indirecte, dans ce cas, est les « TICE », nous nous rendons compte, en lisant les fiches proposées, que les documents supports utilisés sont des textes accompagnés d'illustrations en l'absence de tout support relatif aux technologies de l'information et de la communication. Donc, la variable indirecte choisie est non seulement non opérationnelle (Ne faut-il pas spécifier l'effet de quelle technologie on analyse ?) mais aussi absente de la remédiation.

Comment dans ces deux cas juger de la validité interne et théorique de l'expérimentation ? Et comment pourra-t-on proposer une remédiation centrée et ciblée si, au préalable, on ne sélectionne pas ou ne précise pas le(s) variable(s) à observer ou à modifier ?

### ***L'absence de rapport avec les autres parties de la recherche***

Bien qu'aucun problème n'ait été trouvé dans la conduite, la structure, la cohérence de l'expérimentation, le rapport avec les autres parties de la recherche n'est pas toujours clair. Dans certains cas, comme dans le mémoire intitulé « *Analyse des besoins langagiers des étudiants anglophones à la Faculté de Génie à l'Université Libanaise* », le rapport

entre le référentiel destiné au public mentionné dans le titre et le cadre empirique est difficile à comprendre. Le questionnaire adressé aux étudiants en génie et qui a pour objectif de « recueillir des données authentiques du terrain concernant les besoins langagiers des apprenants de Génie en classe de langues » (p. 31) contient, à part des questions génériques, une seule question en lien avec la notion de « besoins ». Ce qui donne l'impression que les différentes composantes du référentiel (situations de communication, objectifs et tâches langagiers) ont été « improvisées » par l'étudiante sans aucune considération pour les besoins « réels » de ce public, besoins d'ailleurs non identifiés. Et, ce qui détache encore le référentiel de la partie pratique, c'est le caractère « passe-partout » des objectifs et des tâches langagières inventoriés dans le référentiel et qui ne reflètent pas les besoins spécifiques du public étudié (Exemples : répondre à des questions, prendre des notes, faire une recherche, naviguer en français, se présenter, se renseigner, poser des questions, écrire un CV, écrire une lettre de motivation).

L'absence de rapport entre la remédiation et la partie empirique accentue l'impression de décontextualisation soulignée avant. Des lacunes dans la méthodologie de la recherche peuvent expliquer ce problème ainsi qu'une connaissance insuffisante des différentes facettes du sujet traité (Dans le cas de ce mémoire, l'étudiante a une connaissance insuffisante des techniques de recueil de données pour identifier les besoins langagiers)

### ***La faible variabilité de l'action choisie***

L'analyse du corpus a montré une faible variabilité quant à la nature de l'action choisie. Ainsi, dans 7 mémoires, le projet est une fiche pédagogique ou une unité didactique modèle dans laquelle l'étudiante propose une démarche didactique du déroulement d'une ou de plusieurs séance(s) (suivant la démarche Pro FLE) qui permettent d'opérationnaliser suivant l'approche actionnelle une ou plusieurs compétence(s) langagière(s). Dans 3 mémoires, c'est le référentiel de compétences qui est privilégié suivi d'une ou de plusieurs fiche(s) pédagogique(s). Sur l'ensemble du corpus, 2 se contentent d'énumérer une liste de « propositions de remédiations » avec la prédominance d'un

discours prescriptif. Dans ce dernier cas, le projet d'action est remplacé par des recommandations qui dépassent le contexte du mémoire professionnel pour tendre vers le général. L'étudiante est loin de toute action ou projet d'action.

### ***La mise en œuvre ou non de l'action choisie***

Un autre point important permet de différencier les mémoires dans ce corpus, c'est la mise en œuvre ou non sur le terrain de l'action choisie. Ainsi, sur l'ensemble des 12 mémoires, 4 présentent un dispositif testé, expérimenté sous forme de fiches pédagogiques appliquées tandis que dans les autres mémoires, nous trouvons seulement des propositions non pratiquées sur le terrain. Cette absence d'expérimentation peut s'expliquer par la nature de la remédiation comme dans le cas des mémoires qui proposent des référentiels de compétences dont la mise en œuvre nécessite une implication de la part de l'institution concernée et un travail qui dépasse les moyens et le temps dont dispose l'étudiant. L'inconscience de l'importance d'une concrétisation de l'action choisie pour l'action elle-même comme pour l'ensemble du mémoire peut être l'une des causes possibles. Or, comme nous allons le voir, ce point a eu des répercussions très importantes sur la qualité du protocole expérimental proposé et aussi sur le rapport théorie /pratique dans le mémoire. En effet, le mémoire professionnel a une organisation bien déterminée dans laquelle la remédiation sur le terrain fait partie constitutive. Manquer à ce critère induit plusieurs points négatifs :

- la non mise en œuvre nuit au rôle formatif du MP. L'exécution d'une action censée résoudre un problème rencontré sur le terrain permet à l'étudiant de s'impliquer personnellement, et en cas d'échec, d'analyser les causes, de détecter les éléments incohérents et inadaptés de son action, de proposer une nouvelle solution, une nouvelle démarche, de changer sa perception de la problématique étudiée. Bref, d'acquérir une certaine « *intentionnalité et une réflexivité* » (Bedin, V., Fournet, M., 1998, p. 132) dans sa manière de procéder. Et si Comme Boutinet (1998, p.121, Cité par Bouissou, C. et Aroq, C., 2005, p.19), nous opérons une « *distinction entre faire*

*et agir* », en d'autres termes entre une « *action instrumentale* » décontextualisée et une action consciente motivée par des choix prédéterminés, confrontée « à la complexité du réel », nous pouvons conclure que les mémoires, avec un dispositif théorique non testé, relèvent du faire. Or, « *Devenir un professionnel « acteur » de sa pratique suppose le passage du « faire à l'agir ».* (...) *On considère donc qu'une démarche professionnelle consiste, face à l'échec, à s'interroger, à chercher des solutions et à construire des réponses* » (Bouissou, C. et Aroq, C., 2005, p.19) ;

- qui dit dispositif non testé dit absence de résultats, de tout travail d'analyse et d'interprétation. Pourtant « ce qui caractérise l'expérimentation, c'est à la fois la rigueur apportée à son déroulement – on parle de rigueur du protocole expérimental - et la portée conférée à ses résultats ». (Massieu, V., 2011, p. 4). Dans le corpus analysé, sur les 4 mémoires avec dispositif expérimenté, 1 seulement présente une vraie analyse des résultats.

### ***L'absence de l'outil de mesure***

Même dans les mémoires avec expérimentation sur le terrain, l'outil de mesure est soit complètement absent soit introduit implicitement. Mais il est important de bien présenter cet outil parce que, c'est par son biais, que l'étudiant va évaluer le changement introduit par son dispositif et mesurer l'écart, le changement par rapport à la situation de départ et qui va lui permettre d'affirmer que les résultats sont satisfaisants.

Dans les mémoires sans expérimentation, l'outil de mesure est une grille d'évaluation d'une compétence.

### ***L'analyse et l'interprétation des résultats***

Dans les 4 mémoires avec dispositif expérimenté, quelle analyse et quelle interprétation des résultats trouvons-nous ?

Dans le premier mémoire « *L'expression orale en français médical : contraintes et besoins de communication* », où l'étudiante propose 7 activités didactiques centrées sur l'expression orale, c'est la

description qui domine : description du déroulement de l'activité proposée, des difficultés rencontrées par les étudiants, de leurs performances, de leurs lacunes, du comportement de l'enseignant. L'analyse descriptive est une forme de l'analyse des résultats mais elle ne consiste pas à décrire les détails de l'activité mais à effectuer des liens entre les différentes variables mises en jeu (par exemple, lien entre le comportement de l'enseignant et les performances des étudiants). Quant à l'interprétation des données, confondues dans ce cas avec les performances des étudiants, aucun rapport explicite avec la problématique, le cadre de la recherche ou même avec les savoirs théoriques n'a été prélevé. Ce qui crée une rupture ou une incohérence entre ces activités et les autres parties du mémoire.

Dans le deuxième mémoire, « *Le développement des compétences de l'exposé oral : Le cas des étudiantes de la première année, spécialité « Enseignement du français au primaire », Faculté de pédagogie, section I* » les résultats sont exposés dans « les résultats des actions menées ». Ainsi, après un rappel sur les groupes constitués et les difficultés rencontrées, nous trouvons, en 2 lignes, les résultats sans aucun travail explicite de présentation des données ni de leur analyse. L'étudiante se contente de dire qu'ils sont « concrets ». Le seul critère mentionné pour aboutir à ces résultats est « les réponses satisfaisantes » des étudiants. Ces réponses, c'est-à-dire « les avis des étudiants », sont listées dans un tableau. Mais comment juger de l'objectivité de ces étudiants ? Pouvons-nous juger du caractère scientifique de ces résultats sachant qu'« *il ne suffit pas donc de reproduire leurs voix ; il est nécessaire de reconnaître la valeur, le poids et le caractère irremplaçable de leur voix* » (Vasilchis de Gialdino, I., 2012, p.171). Comment valider, accepter ces résultats, discuter de leur fiabilité, de leur portée ? Comment leur accorder du crédit ? En effet, « *l'identification des différentes phases du processus d'interprétation* » doit être bien explicitée pour que « *les étapes successives puissent être répétées par d'autres et que les résultats, tant partiels que généraux, puissent être partagés, mis en question, révisés* » (Vasilchis de Gialdino, I., 2012, p.160).

Le troisième mémoire (*Le test de positionnement à la Faculté des Sciences de l'Université Libanaise section 2 : bénéfiques et limites*), même

s'il présente des données chiffrées qui permettent de comparer entre la situation de départ et la situation après le nouveau dispositif, se contente d'attribuer ses résultats au choix d'un des éléments de l'expérimentation (ici un test de positionnement) : « *Les résultats de notre recherche étaient espérés de notre part. La grande progression des étudiants dans notre test reviendrait au fait que nous avons choisi des supports auxquels les étudiants s'intéressent. D'où nous pouvons dire : « où ils s'intéressent, ils s'investissent. »* L'étudiante aurait pu expliquer les changements obtenus en interprétant les liens existant entre les résultats de son action (90% ont progressé) et les choix retenus dans les différentes composantes de sa remédiation (les thèmes, la grammaire textuelle, la présence d'une grille d'auto-évaluation pour les productions orale et écrite, les supports) afin de montrer leur pertinence. Ce qui aurait impliqué une reprise conceptuelle importante. Un retour vers la problématique de départ est aussi nécessaire : comment ces résultats lui ont-ils permis de dire qu'elle a trouvé une solution au problème détecté (des tests de positionnement inefficaces), autrement dit, proposer des « *éléments de remédiation pour améliorer la performance des tests* » (p.9) ?

Si les 3 mémoires précédents se distinguent par une insuffisance analytique, le quatrième (*La tâche dans la perspective du transcodage et du transfert des apprentissages dans les cours de français à la Faculté de Santé*) sort du lot. En effet, les différentes catégories du protocole expérimental sont bien présentes : un contexte bien présenté, des paramètres définis, une démarche cohérente. Ce qui distingue ce mémoire, c'est le découpage de l'expérimentation en « moments » suivis chacun par une « conclusion » dans laquelle l'étudiante se livre à un travail d'analyse qui peut varier suivant les « moments » de l'expérimentation. Ainsi, nous avons une analyse qui met l'accent sur les liens entre les différentes composantes de l'expérimentation (ici transcodage et transfert), (« *nous pouvons dire que les opérations de transcodage telles qu'elles sont prises en charge par les apprenants témoignent de la manière dont ils interprètent les données schématisées. Ces opérations même attestent des logiques d'appropriation, d'évolution aux niveaux linguistique et conceptuel, et de maîtrise progressive de la méthodologie de travail de la part des apprenants qui réorganisent avec*

*leur propre logique de production les données proposées. Elles permettent de mettre en évidence la réussite du transfert des savoir-faire et font preuve de l'efficacité de cette méthodologie. p. 96) ou une analyse qui explique le mécanisme du phénomène étudié (les apprentissages effectués dans cette étape montrent que les outils langagiers qui n'ont pas été adéquatement employés au deuxième moment ont été bien investis au troisième moment. Il s'agit d'une consolidation et d'une systématisation des apprentissages du deuxième moment. p. 90). Ce travail d'analyse a permis une reprise conceptuelle assez importante, une reprise quasi-inexistante dans un grand nombre des mémoires analysés, qui relie l'expérimentation « aux savoirs théoriques » dont une des fonctions est de permettre aux étudiantes « de reconnaître leur action dans son efficacité et son efficacité » (AMIGUES, R., AZOULAY, C. et LOIGEROT, A., 2002, p.83). En effet, l'étudiante se sert de la théorie pour confirmer les résultats, les expliquer, leur donner du sens, comme le montre l'exemple suivant : « Transfert opéré : les trois variables sur lesquelles repose notre cours : le passage d'un code à un autre, le passage d'une compétence à une autre et le lien requis entre le côté langagier et le côté conceptuel donnent accès aux dynamiques propres aux processus de transfert des apprentissages » (p.96).*

A la fin de l'expérimentation, un renvoi à la problématique est effectué, des réponses sont apportées explicitement aux hypothèses, un commentaire sur la pertinence de la démarche.

## Conclusion

Le but de cet article était de faire un relevé analytique des lacunes les plus fréquentes des étudiantes dans l'application et la gestion des différentes étapes du protocole expérimental. Une grille a été élaborée à cet objectif. Son application a permis de mettre l'accent sur des régularités dans le traitement de l'action, des régularités révélatrices d'une démarche commune de perception de la remédiation, de ses objectifs. Elle a montré aussi une certaine constance dans le type d'action privilégié et donc des conclusions sur la vision, sur la portée et l'efficacité des remédiations proposées pour les problèmes didactiques rencontrés sur le terrain. Pour les étudiantes, ces problèmes se trouvent principalement dans la démarche employée dans l'enseignement/apprentissage ou dans l'absence d'un enseignement ciblé sur les besoins spécifiques du public choisi. La remédiation passe donc par la proposition d'une unité didactique modèle qui suit une démarche plus « actionnelle » avec une interdépendance entre les différentes compétences langagières ou/et par l'élaboration d'un référentiel de compétences qui réponde aux besoins de ce public. Ces remédiations peuvent être des solutions dont nous aurions pu juger l'efficacité si les étudiantes étaient plus attentives et plus conscientes de la nécessité du respect des différentes composantes du protocole expérimental. « *Ces limites ne sont pas seulement imputables aux stagiaires* » et la remédiation « *suppose une prise en charge collective* » (Amigues, R., Azoulau, C. et Loigerot, A., 2003, p.85) qui pourrait se traduire par une formation méthodologique selon l'approche FOU (Français sur Objectifs Universitaires) adressée aux étudiants/stagiaires, une formation qui relie la théorie et la pratique à travers une série d'activités ciblées sur leurs lacunes et, dans notre cas, sur l'application des différentes étapes du protocole expérimental. Quelle forme cette formation prendra-t-elle et quel rôle jouera-t-elle par rapport au cours de « méthodologie de la recherche » ?

## Références bibliographiques :

1. Amigues, R., Azoulau, C. et Loigerot, A. (2003). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles ou comment instrumenter l'action ? *Recherche et formation*, n°40, pp.75-86.
2. Anceaux, F., Sockeel, P. (2006). Mise en place d'une méthodologie expérimentale : hypothèses et variables. *Recherche en soins infirmiers*, n°84, pp. 66-83.
3. Bedin, V. et Fournet, M. (1998). Le mémoire professionnel, un discours-objet médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques. *Recherche et Formation*, n° 27, pp.123-138.
4. Berdal-Masuy, F. et Empain, F. (2006). L'apprentissage du FLE en autonomie : une expérimentation avec icampus et TV5. *Enjeux* , n° 65, 111-118. Repéré à [http://ot-ds.sipr.ucl.ac.be/cps/ucl/doc/adri/documents/icampus\\_et\\_TV5\\_mars.pdf](http://ot-ds.sipr.ucl.ac.be/cps/ucl/doc/adri/documents/icampus_et_TV5_mars.pdf).
5. Biafiolo, N. (2013) *L'analyse de l'expérience dans les didactiques des disciplines : la mémoire des enseignants novices*. Communication présentée aux XIIe Rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et Formation (REF), Louvain-la-Neuve. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00793115/document>
6. Blaser, Ch. Et Pollet, M.-Ch. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Presses universitaires de Namur.
7. Bodergat, J.-Y. (2005). La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 2, pp.27-48.
8. Bouissou, Ch. Et Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, n°1, pp. 15-31.

9. Cadet, L. et Rinck, F. (2014). Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture. *Le français aujourd'hui*, n° 184, pp.3-13.
10. Cislaru, G., Claudel, Ch. et Vlad, M. (2009). *L'écrit universitaire en pratique*. Bruxelles : De Boeck Université.
11. Dagnelie, P. (2012). *Principes d'expérimentation : planification des expériences et analyse de leurs résultats*. Gembloux : Les presses agronomiques de Gembloux. Repéré à <http://www.dagnelie.be/docpdf/ex2012.pdf>.
12. Daunay, B. (2004, août). *Ecrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique*. Communication présentée aux actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec. Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Bertrand-Daunay.pdf>.
13. Dépelteau, F. (2011). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
14. Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, n° 47, pp.105-126.
15. Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. Les Cahiers de l'Acedle, n° 4, pp.65-83.
16. Massieu, V. (2011). *L'expérimentation comme exemple de transposition d'une méthode scientifique hors de son cadre d'origine*. Communication présentée au 8<sup>e</sup> congrès de droit constitutionnel, Nancy. Repéré à <http://www.droitconstitutionnel.org/congresNancy/comN3/massieurT3.pdf>.
17. Pollet, M-Ch. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles : De Boeck.
18. Stenton, A., Péchou, A., Vaillant-Sirdey, Ch. et Tricot, A. (2005). *Effet du double codage synchrone de l'accentuation en L2 selon des modalités de restitution de l'apprenant*.

- Communication présentée au 1er colloque international de didactique cognitive, Toulouse. Repéré à <http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Stenton&al-didcog-version-oral.pdf>.
19. Tremblay, R., Perrier, Y. (2006). *L'analyse et l'interprétation des résultats*, in *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Les Éditions de la Chenelière. Repéré à [http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire\\_ch/fichiers/coll\\_uni/analyse\\_interpret\\_resultats.pdf](http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/analyse_interpret_resultats.pdf)
20. Vasilchis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*. Vol. 31, pp.155-187.

## Annexe 1 : La grille d'analyse de la remédiation

<p><b>Le contexte de l'action :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La situation expérimentale (lieu, section, département, etc.)</li> <li>- Le public ou les sujets expérimentaux</li> <li>- La durée</li> </ul>
<p><b>Les paramètres de l'action stratégique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'objectif motivant l'action</li> <li>- Les hypothèses opérationnelles</li> <li>- La variable indépendante VI</li> <li>- La variable dépendante VD</li> <li>- Le contrôle de variables parasites</li> <li>- La validité théorique de variables</li> <li>- La pertinence des variables (les variables choisies permettent de valider les hypothèses)</li> <li>- L'effet attendu de la VI sur la VD</li> </ul>
<p><b>La conduite de l'expérimentation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les matériaux</li> <li>- Le découpage en phases</li> <li>- Le déroulement des phases</li> <li>- La cohérence de la séquence : <ul style="list-style-type: none"> <li>• avec les autres parties de la recherche</li> <li>• entre les différentes parties de l'action</li> </ul> </li> <li>- Les consignes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les tâches de l'apprenant</li> <li>• les tâches de l'enseignant</li> </ul> </li> <li>- L'opérationnalisation de l'expérience : la reprise conceptuelle</li> </ul>
<p><b>L'outil de mesure :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sa nature (grille, questionnaire, questions ouvertes. Etc.)</li> <li>- Sa pertinence</li> <li>- Sa cohérence</li> <li>- Son exhaustivité</li> <li>- Son opérationnalisation</li> </ul>
<p><b>Les résultats :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des données : <ul style="list-style-type: none"> <li>• descriptive</li> <li>• explicative</li> </ul> </li> <li>- Interprétation des données</li> </ul>