

IZABELA ORCHOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
izaorch@po.home.pl

De la nécessité des recherches méta-glottodidactiques¹ au sein de la communauté polonaise des spécialistes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

About the necessity of a meta-glottodidactic research within the Polish community of experts in FL teaching and learning

ABSTRACT. The present paper is based on the assumption that the current state of the development of the FL didactics in its epistemological and discursive dimensions justifies the need for meta-glottodidactic research. This kind of research could facilitate the consolidation of glottodidactic subdomains and the knowledge created within these subdomains and contribute to elucidating some epistemological and discursive problems important for the functioning of the Polish glottodidactic community. Further, this could optimize the dialogue within the glottodidactic community, as well as the interdisciplinary dialogue with the representatives of the allied sciences.

KEYWORDS: meta-glottodidactics; meta-glottodidactic research; epistemological and discursive dimensions of glottodidactics as an autonomous and empirical science; scientific dialogue.

¹ Dans le contexte universitaire français, on recourt au terme de *didactologie des langues et des cultures* (Galissou 1986: 97) pour mettre en valeur le niveau méta de la discipline mais, dans le présent article, on utilisera avant tout le terme de *glottodidactique* [pl. *glottodydaktyka*] qui vient du grec (*glotta* = la langue et *didaskein* = enseignement) pour accentuer ainsi la spécificité de la conception polonaise de la discipline. On aura également recours, mais plus rarement, au terme de *didactique des langues étrangères* [pl. *dydaktyka języków obcych*], car celui-ci est le plus utilisé par Maria Dakowska (1979, 1987, 2010, 2014) dont nous évoquons ici les conceptions parmi celles des autres spécialistes polonais.

1. INTRODUCTION

La glottodidactique est une science dont la perception reste toujours très hétérogène non seulement de la part des représentants des autres sciences humaines et sociales mais également de la part des spécialistes mêmes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ici, il est à noter que les divergences relatives à la façon de définir la glottodidactique en tant que science et/ou domaine de pratiques ne résultent pas seulement de l'appartenance des spécialistes à différents contextes culturels et linguistiques. Ceci est illustré, entre autres, par la coexistence de différentes appellations de la discipline au sein de la communauté glottodidactique polonaise (Orchowska 2013b). De plus, le recours à la même appellation de la discipline par différents chercheurs ne signifie pas toujours qu'ils soient partisans de la même conception de leur discipline de référence.

En outre, l'objet des recherches glottodidactiques est tellement complexe et interdisciplinaire que la pluralité des regards possibles que l'on peut porter sur celui-ci ne permet pas d'adopter un seul paradigme commun, ce qui impose aux spécialistes la nécessité de définir leur positionnement épistémologique de façon explicite et de situer l'objet de leur réflexion par rapport à la problématique générale de la glottodidactique. Autrement dit, l'auteur d'un discours glottodidactique devrait à travers son discours faire preuve aussi bien de son orientation générale dans le domaine de référence que de sa capacité à présenter sa prise de position épistémologique par rapport au problème didactique et/ou son aspect qui est l'objet de sa réflexion scientifique.

Le présent article vise à justifier la nécessité des recherches métaglottodidactiques qui résulte de la spécificité épistémologique et discursive de la glottodidactique en tant que science à la fois quasi-autonome, interdisciplinaire et empirique et qui, de plus, prétend au statut de science qualifiée de normale².

² Le concept de science normale apparaît dans l'essai *The Structure of Scientific Revolutions* de Thomas Samuel Kuhn (1962). Celui-ci définit la science normale comme l'activité scientifique empirique, prédictive et productive s'appuyant sur un paradigme accepté par un groupe de la communauté scientifique. Dans le présent article, on se réfère au postulat de Maria Dakowska (2010, 2014) pour qui la didactique des langues étrangères devrait inscrire son fonctionnement en tant que science dans le cadre d'une science normale, car ceci augmenterait les chances du succès applicatif de cette science. Sur le plan épistémologique cela signifie que les théories glottodidactiques devraient être construites dans le champ de la glottodidactique et pas empruntées aux sciences connexes.

2. DE LA NOTION DE MÉTA-SCIENCE AUX RECHERCHES MÉTA-GLOTTODIDACTIQUES

La méta-science se réfère à l'objet d'études qu'est la science elle-même. Dans le contexte universitaire polonais, Franciszek Grucza (1983: 131-132) attire notre attention sur la distinction entre la méta-science générale que l'on peut appeler également la méthodologie générale des sciences et la méta-science particulière. Or, une recherche méta-glottodidactique constitue une variante de méta-recherche particulière, car elle s'inscrit dans la perspective épistémologique spécifique à la glottodidactique au lieu de se focaliser sur les caractéristiques communes à toutes les sciences.

Jerzy Bańcerowski (1975: 21) a postulé la nécessité des recherches méta-glottodidactiques déjà dans les années 70 du XXe siècle, en les considérant comme ce qui conditionne un développement continu de la glottodidactique en tant que science autonome. Pour ce chercheur, la méta-glottodidactique est la forme la plus raffinée et la plus avancée de la glottodidactique. Autrement, c'est la partie de cette science qui étudie ses théories, leur construction et leur diffusion et/ou leur transfert, en nous offrant ainsi une vision cohérente de son champ de recherche. Selon Jerzy Bańcerowski, la méta-glottodidactique existe depuis que l'on a commencé à comparer au moins deux théories glottodidactiques entre elles mais l'étape suivante de son développement devrait consister à prendre conscience de son existence et de ses implications par et pour les chercheurs.

Selon J. Bańcerowski (1975), la méta-glottodidactique doit répondre aux questions suivantes :

- (1) pourquoi les différentes théories glottodidactiques peuvent-elles coexister et sont-elles complémentaires les unes à l'égard des autres?
- (2) quelle est la nature des rapports entre elles?
- (3) sur quelles bases de nouvelles théories glottodidactiques peuvent-elles être créées ?
- (4) selon quels critères peut-on les évaluer ?

La méta-glottodidactique est donc censée mettre de l'ordre dans le champ de la glottodidactique, fonder le langage et les critères communs à tous les chercheurs et à travers lesquels chaque théorie glottodidactique pourra être présentée et évaluée. Or, à présent, ceci n'est pas facile à faire, car non seulement il manque de consensus entre les spécialistes sur ce qu'est la théorie glottodidactique mais, de plus, il n'est pas toujours possible de trouver une base commune pour comparer les théories si différentes entre elles. Comment, par exemple, comparer la théorie audiolinguale des habitudes linguistiques avec la théorie cognitive de l'apprentissage (Bańcerow-

ski 1975) ? Comment définir le lien entre les théories glottodidactiques et la pratique d'enseignement/apprentissage de la langue (Zawadzka 2004 ; Karpińska-Musiał/ Orchowska 2014)? Où se trouve la frontière entre les théories glottodidactiques pures et appliquées ? Comment traiter les théories subjectives des enseignants et des chercheurs dans le champ de la glottodidactique (Michońska-Stadnik 2013; Orchowska 2015) ?

Dans le présent article, on formule la thèse qu'il existe un rapport de cause à effet entre l'état des recherches méta-glottodidactiques et la qualité du dialogue scientifique entre les membres de la communauté glottodidactique. Et effectivement, il manque actuellement de liens explicites entre les différentes recherches menées par les spécialistes en glottodidactique (Wilczyńska 2010) et de consensus entre eux sur les questions méta-glottodidactiques fondamentales alors que ceci a un impact considérable non seulement sur l'état de la glottodidactique en tant que science mais aussi sur la communication entre les représentants de cette science et sur la communication entre ceux-ci et les chercheurs en sciences connexes (Orchowska 2013a).

Les chercheurs réalisent toujours très rarement des recherches méta-glottodidactiques, même si celles-ci sont justifiées par l'état actuel de la glottodidactique ainsi que par la spécificité du fonctionnement de la communauté glottodidactique aussi bien aux niveaux épistémologique et méthodologique qu'au niveau discursif. L'exception sur ce plan constitue la recherche récente de Danuta Wiśniewska (2013) portant sur les recherches-actions réalisées sur le terrain de la didactique de l'anglais langue étrangère. Il s'agit d'une méta-étude holistique permettant de définir la spécificité des recherches-actions en ce qui concerne les théories de référence et les pratiques d'enseignement analysées ainsi que pour ce qui est des traits discursifs des comptes rendus de ces recherches. Cette méta-étude se rapporte au corpus composé de 128 articles présentant les recherches-actions qui ont été publiés en anglais entre 1992 et 2012 dans des revues internationales à travers le monde.

3. QUELLES SONT LES QUESTIONS MÉTA-GLOTTODIDACTIQUES FONDAMENTALES POUR LES RECHERCHES DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ?

Maria Dakowska (2014: 21) énumère les questions méta-glottodidactiques suivantes : l'identité de la discipline et ses visées, les perspectives relatives à son développement en tant que science, la distinction des sous-

disciplines dans son champ de recherche, la politique de recherche, l'évaluation interne de ses succès en matière de recherches, les rapports avec les disciplines connexes, la place de la didactique des langues étrangères parmi les autres sciences humaines, les critères de la scientificité adaptés à l'objet des recherches glottodidactiques, les questions épistémologiques et les rapports entre les méthodes de recherches qualitatives et quantitatives. Dans la suite du présent article, nous nous focaliserons sur les questions méta-glottodidactiques qui, à notre sens, sont cruciales pour la qualité du dialogue au sein de la communauté glottodidactique polonaise et la construction de nouveaux savoirs scientifiques portant sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

3.1. La vision de la glottodidactique en tant que science

L'objet de la réflexion glottodidactique a évolué dans le temps, concernant ce qui était lié avec la conception dynamique de cette discipline et l'état de son développement ainsi qu'avec l'état de développement des sciences connexes et le type de rapports entre celles-ci et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, de même qu'avec la dynamique du contexte socio-politique dans lequel s'inscrivent les phénomènes empiriques qui constituent l'objet des recherches glottodidactiques.

Comme nous le rappelle Maria Dakowska (2014), même si l'histoire de l'enseignement des langues étrangères compte plus de vingt-cinq siècles, la réflexion académique et consciente sur cette sphère de l'activité humaine est encore très jeune. Il suffit de comparer l'histoire de la psychologie en tant que science avec celle de la glottodidactique pour prendre conscience d'un état réel d'avancement de cette dernière en tant que domaine de recherche.

Selon Maria Dakowska (2014: 15), la didactique des langues étrangères n'a pas encore atteint le succès d'une science mûre, voire normale, dans le sens de son autonomie interne et en ce qui concerne l'exercice du contrôle sur les phénomènes qui font l'objet de ses recherches. Cet état des choses résulte, d'après cette chercheuse, du fait que la science en question s'occupe des processus langagiers qui sont très complexes et dont l'étude demande la modélisation théorique de la part des chercheurs, car ces processus ne sont pas directement accessibles à la perception. Par ailleurs, il existe de nombreuses possibilités de conceptualiser ces processus dans la perspective glottodidactique, ce qui reflète la pluralité des manières dont on peut définir l'objet d'une recherche glottodidactique. Ce qui est décisif sur ce plan est,

sans aucun doute, le positionnement épistémologique du chercheur (Demai-zière/ Narcy-Combes 2007).

Dans son approche historique, Maria Dakowska (2013: 19) distingue trois stades du développement de la réflexion sur l'enseignement des langues étrangères :

- (1) la période d'une réflexion basée sur le bon sens (au tournant du XIXe et du XXe siècles) : la réflexion sur l'enseignement des langues étrangères sous forme de principes d'enseignement basés sur le bon sens ;
- (2) la période du scientisme (à partir du milieu du XXe siècle) : le recours aux sciences plus mûres, ayant plus d'autorité, notamment à la psychologie et à la linguistique, en vue de fonder des principes scientifiques de l'enseignement des langues étrangères ; la croyance dans la puissance des savoirs scientifiques ; des critères stricts de scientificité de la recherche et l'adaptation de la problématique des recherches à ces critères ;
- (3) la période de l'émancipation de la glottodidactique (au tournant du XXe et du XXIe siècles).

Notons que Ludwik Zabrocki fut le premier à parler du statut de la glottodidactique en tant que science indépendante dans le contexte universitaire polonais et ce dès les années 60 et 70. En effet, dans ses publications, il présentait la glottodidactique comme ne pouvant pas être dépendante de la linguistique (Zabrocki 1966: 76). C'est aussi autour de Ludwik Zabrocki et de ses disciples, à l'Université Adam Mickiewicz de Poznań, que fut fondée en 1966, la présente revue *Glottodidactica* qui était à l'époque la première revue polonaise à recueillir les publications portant sur les recherches empiriques du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Les années 70 et 80 du XXe siècle est la période pendant laquelle a été élaborée une conception originale de la glottodidactique en tant que science par les chercheurs polonais (Grucza 1978a i b, 1983 ; Pfeiffer, 1977 ; Dakowska 1979, 1987 et al.). Ainsi, la glottodidactique ayant son propre objet de recherche, a-t-elle été définie comme une discipline scientifique premièrement autonome et deuxièmement interdisciplinaire. Alors même que ces chercheurs polonais, en définissant l'objet des recherches glottodidactiques étaient sous l'influence des autres sciences, notamment de la linguistique et des sciences de communication.

Ainsi, Franciszek Grucza (1978b), tout en soulignant la différence entre la glottodidactique en tant que science et la pratique de l'enseignement/apprentissage des langues, a défini l'objet de la science en question comme

étant une forme de système communicatif entre l'enseignant et l'apprenant communiquant à travers un canal, et qui englobe tous les processus qui se déroulent à l'intérieur de ce système. Or, en proposant un tel modèle, son auteur se réfère, par ailleurs de façon explicite, aux modèles de communication élaborés à l'époque sur le terrain des sciences de communication, comme par exemple celui de K. K. Sereno et C. D. Mortensen (1970)³.

Quant à Władysław Woźniewicz (1987), il a défini le système glottodidactique comme une partie du modèle de la glottodidactique en tant que science en faisant la distinction entre la glottodidactique pure et la glottodidactique appliquée. De plus, il a souligné l'importance du contexte socio-institutionnel dans lequel s'inscrit la relation entre l'enseignant et l'apprenant.

Puis, au début du XXI^e siècle, Waldemar Pfeiffer (2001) a redéfini le système glottodidactique en mettant en valeur son ouverture et son caractère dynamique et en énumérant ses composants suivants : enseignant, apprenant, langue, matériaux glottodidactiques, méthodes d'enseignement et d'apprentissage, conditions dans lesquelles se déroule le processus d'enseignement et réalité objective et donc milieu scolaire et social ainsi que politique éducative. En ce qui concerne la langue, Waldemar Pfeiffer l'a définie comme à la fois un objectif, un objet et un moyen dans le processus d'enseignement, même si depuis l'apparition de l'approche communicative c'était plutôt la compétence de communication qui était considérée comme l'objet du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Weronika Wilczyńska (2010) va encore plus loin, en voyant dans le développement de la compétence de communication un axe qui permet d'intégrer entre elles différentes sous-disciplines de la glottodidactique. De plus, elle pense que chaque chercheur devrait démontrer à travers sa recherche dans quelle mesure et comment celle-ci contribue au progrès scientifique général de sa discipline de référence. Ce qui s'avère alors incontournable est de démontrer les liens explicites entre sa recherche et les recherches des autres membres de sa communauté scientifique d'appartenance, tout en présentant la spécificité de sa prise de position épistémologique et son impact sur les résultats de sa recherche.

Puis, pour Maria Dakowska (2014), la didactique des langues étrangères a son propre objet de recherche qui est spécifique et se réfère aux phénomènes de la réalité empirique tels que les processus langagiers qui se construisent dans le cerveau des usagers du langage. Elle souligne également le fait que l'objet même de la glottodidactique n'est pas un phénomène

³ K. K. Sereno, C. D. Mortensen. 1970. *Foundations of Communication Theory*. New York: Harper and Row.

empirique mais que c'est une représentation mentale de ce phénomène élaborée par le chercheur sous forme de modèles et/ou de théories.

Enfin, Przemysław E. Gębal (2013) complète le concept de système glottodidactique, en y ajoutant les composants suivants : la formation des enseignants de langues, le type d'établissement scolaire où se déroule le processus d'enseignement/apprentissage ainsi que le plurilinguisme. De plus, ce chercheur postule la fondation de la glottodidactique comparative en tant que nouvelle sous-discipline glottodidactique qui viserait une analyse comparative de différentes manières d'organiser et de réaliser la formation linguistique dans différents systèmes éducatifs.

Selon Maria Dakowska (1987: 7), en fonction de la façon dont on définit la glottodidactique, les conceptions des théories et des recherches glottodidactiques se profilent différemment. Et effectivement, si la construction des théories scientifiques est considérée comme la visée principale de la glottodidactique en tant que science par la plupart des spécialistes, il n'y a pas entre eux de consensus sur la spécificité épistémologique de ces théories.

Waldemar Pfeiffer (1977) distingue une conception de la théorie glottodidactique à quatre niveaux qui comprend : la méta-théorie pure, la méta-théorie appliquée, la théorie pure et la théorie appliquée alors que Franciszek Gruzca (1978b) souligne le fait que la glottodidactique comme une science relativement autonome devrait posséder son propre niveau de recherches et informations pures et appliquées. Parallèlement, pour Jerzy Bańczerowski (1980), la théorie glottodidactique est une théorie axiomatique. Par contre, selon Hanna Komorowska (1982), la théorie glottodidactique est une théorie réductionniste, car elle contient les thèses et les notions empruntées aux autres sciences.

Au contraire, Maria Dakowska (1987) est persuadée de l'existence en glottodidactique de thèses qui ne sont pas réduites aux thèses empruntées aux autres sciences, car ceci conditionne son développement en tant que science autonome. C'est par ailleurs au nom de cette autonomie de la glottodidactique que les chercheurs devraient, selon Weronika Wilczyńska (2010), définir les objets de leurs recherches dans la perspective épistémologique propre à la glottodidactique, même s'ils se réfèrent également aux apports des sciences connexes en raison du caractère interdisciplinaire des problèmes traités.

D'une part, on a donc affaire aux rapports existant à l'intérieur de la glottodidactique entre le niveau des théories et celui des recherches empiriques et, d'autre part, on ne doit pas non plus faire abstraction de la relation très importante entre la glottodidactique en tant que science autonome et empirique et les pratiques relatives à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

3.2. De la relation entre la glottodidactique en tant que science empirique et les pratiques relatives à l'enseignement des langues étrangères

Maria Dakowska (2010) attire notre attention sur le fait que les pratiques relatives à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se réfèrent aux mêmes phénomènes empiriques considérés par la glottodidactique comme son objet d'études scientifiques. Cependant, toutes les deux n'ont pas les mêmes finalités, car si la glottodidactique vise avant tout à construire des théories en vue de permettre de mieux comprendre les phénomènes étudiés et, dans une perspective plus générale, le monde, l'enseignement/apprentissage des langues sur le plan pratique est focalisé sur les objectifs praxéologiques, plutôt à court terme, et vise l'efficacité des démarches pratiques.

Parallèlement, comme la glottodidactique est une science empirique, elle doit également répondre aux attentes sociales et contribuer à générer des savoirs utiles pour la pratique (Dakowska 2010). Or, sur ce plan-là, des problèmes communicatifs entre les chercheurs qui construisent et diffusent ces savoirs et les enseignants de langues qui sont censés s'y référer se posent. En effet, Elżbieta Zawadzka (2004) remarque que les enseignants doutent de l'utilité des théories pour leur pratique professionnelle, car ils ne comprennent pas très souvent en quoi consiste la spécificité des théories glottodidactiques. Ils pensent notamment que ces théories devraient fournir des solutions universelles et précises à appliquer toutes prêtes dans tout contexte pédagogique et oublient que tout savoir scientifique devrait être traité de façon critique et interprété, notamment pour définir le contexte de l'enseignement/apprentissage où ils fonctionnent et pour mieux comprendre les problèmes didactiques auxquels ils sont confrontés. Franciszek Gucza (1978b: 8) reconnaît aussi le fait que le terme même de « théorie scientifique » est utilisé de façon abusive, surtout dans la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères qui constitue seulement une partie mineure de la glottodidactique.

Enfin, il est à noter que, dans les recherches et les discours glottodidactiques, les spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues ne se réfèrent pas seulement aux théories scientifiques mais également aux théories soi-disant subjectives (Michońska-Stadnik 2013; Orchowska 2015). Ces dernières constituent fréquemment pour les enseignants de langues et pour les étudiants en tant que futurs enseignants de langues des pré-acquis qui les empêchent de s'ouvrir à l'interprétation des problèmes didactiques à la lumière des théories scientifiques. Sur ce plan, il est intéressant de se référer au concept de rupture épistémologique de Gaston Bachelard (1938)

qui postule la nécessité de rompre avec l'explication purement intuitive du phénomène étudié et d'essayer de le comprendre en appliquant une approche scientifique. Pour ce qui est des pratiques relatives à l'enseignement/apprentissage des langues, il s'avère pertinent de prendre en considération la distinction entre la pratique réflexive (Schön 1983) et la pratique fondée sur la formation des enseignants en matière de leurs consciences disciplinaire et épistémologique (Karpńska-Musiał/ Orchowska 2014).

3.3. Dimension discursive du fonctionnement de la glottodidactique en tant que science

Quand on aborde la question de la dimension discursive de la science, on peut adopter deux mouvements : celui qui consiste à se focaliser sur la spécificité de la science en question ou celui qui consiste à la confronter avec les discours produits dans et sur les autres sciences. Et même si ces deux mouvements peuvent s'avérer complémentaires, dans le présent article, on privilégiera le premier et tout en adoptant une approche de recherche relative aux « *sciences en train de sa faire* » (Lefebvre 2006), ce qui correspond le mieux à l'étape actuelle du développement de la glottodidactique en tant que science quasi-autonome. Autrement dit, comme dans notre publication précédente (Orchowska 2013b), nous chercherons à démontrer que la didactique des langues est une science toujours en train de se construire épistémologiquement ou plutôt "*en train de se dire*" (Mondada 1995) comme une discipline de recherche, ceci à travers l'acquisition de son autonomie interne et externe⁴ et par l'intermédiaire du processus de redéfinition de son objet et de ce qui constitue son interdisciplinarité.

En ce qui concerne les normes du discours scientifique⁵, il faut tenir compte du fait que ce discours, notamment dans les sciences sociales et humaines, ne sert plus à transmettre des "vérités scientifiques", mais plutôt

⁴ La distinction de l'autonomie externe (institutionnelle) d'une discipline scientifique et sa discipline interne (immanente) a été proposée par Grucza (1983) dans le contexte universitaire polonais, par rapport au statut scientifique de la linguistique appliquée mais de notre point de vue on peut l'appliquer également par rapport au statut scientifique de la glottodidactique (Orchowska 2013b).

⁵ Comme nous l'avons déjà expliqué dans notre publication précédente (Orchowska 2013b), pour les chercheurs anglo-saxons le terme "*scientific discourse*" ne se rapporte qu'aux disciplines de sciences dures alors que, pour les sciences humaines, on utilise le terme "*academic discourse*" (Rinck 2010). Par contre, les chercheurs français et polonais utilisent les termes "*discours scientifique*" et "*dyskurs naukowy*" pour toutes les disciplines de recherche, sans faire la distinction entre les sciences humaines et sociales, d'une part, et les sciences dures, d'autre part.

à les discuter, voire à défendre ou encore à remettre en question certaines conceptions théoriques (Duszak 1988). Il faudrait donc inscrire ces normes dans tout ce qui relève du dialogisme du discours scientifique tel qu'il a été défini par Mikhaïl Bakhtine (1984: 160) pour qui "*l'appréhension active du discours d'autrui*" était cruciale dans les sciences de l'homme, car c'était justement le lieu où se produisaient les savoirs. Ainsi, tout auteur d'un article de recherche du domaine de la glottodidactique doit situer son point de vue par rapport aux autres approches du problème traité et donc se référer aux autres membres de sa communauté scientifique (Orchowska 2013b). La prise de position épistémologique par l'auteur d'une publication en glottodidactique s'avère donc cruciale non seulement pour la qualité de la recherche mais aussi pour la transmission de ses résultats. Par conséquent, en analysant les prises de positions épistémologiques scripteurs, on devrait s'interroger, entre autres, sur les réalisations discursives de ces prises de positions.

Dans la recherche méta-glottodidactique que nous sommes en train de réaliser (Orchowska 2015), l'une des questions particulières de recherche porte sur la réalisation discursive de la prise de position épistémologique de la part des auteurs des articles glottodidactiques analysés. Plus précisément, cette question particulière prend la forme suivante :

QP4⁶ : Comment la prise de position épistémologique de la part des auteurs des articles analysés se manifeste-elle dans et à travers leurs discours ?

Tout au long de notre méta-analyse, nous cherchons à classifier les prises de position de la part des scripteurs dans les cases suivantes :

⁶ La question principale est la suivante :

QP : Quelle est la spécificité thématique, épistémologique et discursive des savoirs portant sur la formation des enseignants de langues étrangères qui sont l'objet de la construction et/ou de la diffusion de la part des membres de la communauté glottodidactique polonaise d'après la méta-analyse des articles publiés dans la revue *Neofilolog* et dans les monographies faisant suite aux colloques de PTN dans les années 1989 et 2014 ?

Et cette question principale se décompose en quatre questions spécifiques formulées comme suit :

QS1 : Quels sont les aspects thématiques s'inscrivant dans la problématique de la formation des enseignants de langues étrangères qui sont abordés dans les articles analysés ?

QS2 : Quelles sont les fonctions des théories scientifiques et des théories personnelles des chercheurs, des enseignants et des étudiants sur la formation des enseignants de langues étrangères qui ont été évoquées dans les articles analysés ?

QS3 : Quelle est le positionnement épistémologique des auteurs dans les articles analysés ?

QS4 (voir le texte du présent article de la page 179).

- (1) le positionnement épistémologique implicite – les auteurs ne définissent pas leur prise de position épistémologique de façon explicite ;
- (2) le positionnement épistémologique quasi explicite à travers l'évocation des ouvrages de référence mais sans l'analyse critique des thèses et/ou théories évoquées ;
- (3) le positionnement épistémologique explicite où l'évocation des ouvrages de référence est accompagnée par leur analyse critique ;
- (4) le positionnement épistémologique explicite à travers les citations et leur analyse critique ;
- (5) le positionnement épistémologique explicite avec la définition explicite de sa prise de position et/ou la présentation d'une conception originale de l'auteur ;
- (6) la prise de position personnelle, sans aucune référence aux ouvrages des autres spécialistes du domaine de référence ou des sciences connexes.

Bien évidemment, dans le cas de plusieurs auteurs, il est possible de les classer dans plus d'une seule case.

On peut constater que c'est à travers ces prises de position que les auteurs des articles réalisent les principes du dialogisme du discours scientifique et que donc une telle méta-analyse pourrait par la suite constituer un support didactique à utiliser dans la formation des jeunes chercheurs, voire des étudiants, aux normes discursives propres au discours des soi-disant experts qui construisent dans et par leurs écrits de nouveaux savoirs scientifiques. De plus, cela pourrait nous amener à développer non seulement les compétences discursives et rhétoriques des formés relatives à la production des écrits de recherche mais aussi à construire leurs connaissances épistémologiques dans leur domaine de formation et/ou de référence.

4. LES DIRECTIONS POSSIBLES EN MATIÈRE DE RECHERCHES MÉTA-GLOTTODIDACTIQUES À ENTREPRENDRE

Une fois que nous avons démontré les raisons pour lesquelles il nous semble nécessaire d'entreprendre des recherches méta-glottodidactiques, il serait juste de se demander quelles pourraient être des directions possibles de ces recherches. Or, toutes les méta-recherches se caractérisent par le fait qu'elles proposent une analyse secondaire et plutôt holistique de données déjà traitées et analysées dans les recherches antérieures, mais leurs visées peuvent être très variées et également complémentaires.

Si l'on cherche à classer les méta-recherches selon la spécificité de leurs visées, la première catégorie de ces recherches pourraient comprendre les méta-analyses réalisées en vue de mettre en ordre le champ des recherches glottodidactiques et de construire des liens explicites entre différentes sous-disciplines de la glottodidactique. C'est ce que suggère, entre autres, Weronika Wilczyńska (2010) quand elle postule la nécessité de l'intégration des sous-disciplines de la glottodidactiques autour de la question de savoir ce que les recherches entreprises dans ces différentes sous-disciplines nous apportent en matière de compréhension du processus de développement de la compétence de communication en tant qu'axe commun de référence à tous les chercheurs du domaine. Il serait également très enrichissant du point de vue méta-glottodidactique d'effectuer des méta-analyses détaillées des recherches relatives aux différentes sous-disciplines de la glottodidactique telles que la didactique autonomisante, l'interactionnisme, le plurilinguisme, etc., en comparant les modes de conceptualisation et de modélisation des objets de recherches qui ont été appliqués (Orchowska 2014).

La deuxième orientation possible de recherches méta-glottodidactiques à entreprendre pourrait concerner les méta-analyses sur les recherches glottodidactiques déjà réalisées visant, cette fois-ci, l'éclaircissement et la mise en ordre des questions méthodologiques. Une question particulièrement intéressante sur ce plan et évoquée par ailleurs par Maria Dakowska (2014) en tant que problème méta-glottodidactique important serait la méta-analyse comparative des méthodes de recherches qualitatives et quantitatives appliquée dans une sous-discipline glottodidactique choisie.

On devrait également entreprendre des recherches méta-glottodidactiques focalisées sur les discours à travers lesquels les recherches déjà réalisées ont été portées à la connaissance des autres spécialistes. Ce genre de méta-recherche pourrait déboucher sur la construction des instruments et des modèles d'analyse et d'évaluation des discours glottodidactiques et par la suite on pourrait construire des fiches de lecture et d'évaluation pour les rapporteurs de publications glottodidactiques ainsi que des supports didactiques destinés à la formation et l'autoformation discursives des étudiants et/ou des chercheurs novices. Telle est par ailleurs la visée pratique de la méta-recherche que nous sommes en train de réaliser (Orchowska 2015) et qui est censée contribuer à long terme à l'optimisation du dialogue scientifique au sein de la communauté glottodidactique polonaise.

Enfin, dans une perspective plus large, les recherches méta-glottodidactiques pourraient déboucher sur une modélisation du processus de formation et d'autoformation des chercheurs en glottodidactique, ceci aux niveaux épistémologique, méthodologique et discursif.

5. EN GUISE DE CONCLUSION

Nous pouvons conclure de ce qui précède que l'état actuel de la glottodidactique en tant que science ainsi que des rapports toujours à redéfinir entre ce domaine de recherche et les pratiques relatives à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères nécessitent des recherches méta-glottodidactiques. De telles recherches pourraient faciliter l'intégration des sous-disciplines de la glottodidactique de même que la redéfinition de ses rapports avec les sciences connexes mais également elles éclaircirait beaucoup de questions méthodologiques et discursives liées à la construction des savoirs scientifiques sur le développement de la compétence de communication en langue étrangère. De plus, le traitement explicite des questions méta-glottodidactiques par des chercheurs pourrait fournir des bases épistémologiques solides à la formation des membres de la communauté glottodidactique, notamment en matière de développement de leur conscience épistémologique (Karpińska-Musiał/ Orchowska 2014).

Il est indéniable que les recherches méta-glottodidactiques peuvent s'avérer cruciales pour une meilleure compréhension de l'interdisciplinarité de l'objet des recherches glottodidactiques mais aussi contribuer à l'augmentation de l'autonomie interne et externe de ce domaine de recherche qui n'est pas toujours reconnu comme une science autonome et soi-disant normale dans le contexte universitaire polonais. Or, cette reconnaissance institutionnelle de la glottodidactique de même que la prise de conscience de la part de ses représentants, de ce en quoi consiste sa spécificité épistémologique, méthodologique et discursive, pourraient par la suite faciliter non seulement la communication scientifique à l'intérieur de la communauté glottodidactique, mais aussi le dialogue interdisciplinaire de ses membres avec les spécialistes des sciences connexes et ainsi faciliter la réalisation des recherches interdisciplinaires à part entière réunissant à travers la coopération scientifique des chercheurs de domaines différents.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bachelard, G. 1938. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Éditions Vrin.
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bańcerowski, J. 1975. Is metaglottodidactics necessary? In: *Glottodidactica*, 8, 21-26.
- Bańcerowski, J. 1980. A Proposal for a Metalanguage of Glottodidactics. In: *Glottodidactica*, 8, 5-21.
- Dakowska M. 1979. Znaczenie podejścia eklektycznego dla teorii glottodydaktycznej. In: *Przełąd Glottodydaktyczny*, 4, 35-41.

- Dakowska, M. 1987. Czym jest a czym nie jest teoria glottodydaktyczna. In: *Przegląd Glottodydaktyczny*, 8, 7-17.
- Dakowska M. 2010. W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej. In: *Neofilolog*, 34 « Glottodydaktyka jako nauka », 9-19.
- Dakowska, M. 2014. *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: WUW.
- Demaizière F./Narcy-Combes J.-P. 2007. Du positionnement épistémologique aux données du terrain. In: *Les Cahiers de l'Acadelle*, 4, 1-20.
- Duszak, A. 1988. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN.
- Galisson R. 1986. Éloge de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC. In: *Études de linguistique appliquée*, 64, 97-110.
- Grucza F. 1978a. Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. In: *Przegląd Glottodydaktyczny*, 1, 29-44.
- Grucza, F. 1978b. Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej. In: F. Grucza (dir.). *Teoria komunikacji językowej*. Warszawa: WUW, 7-26.
- Grucza F. 1983. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Karpińska-Musiał, B./ Orchowska, I. 2014. Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela-refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki. In: *Neofilolog*, 43/1, 25-38.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Kuhn, T. S. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lefebvre, M. 2006. Les écrits scientifiques en action. Pluralité des écritures et enjeux mobilisés. In: *Sciences de la société*, 67, 3-15.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mondada, L. 1995. La construction discursive des objets de savoir dans l'écriture de la science. In: *Réseaux*, 13/71, 55-77.
- Orchowska, I. 2013a. O rozbieżnościach konceptualnych w definiowaniu zakresu obszaru badawczego wewnątrz wspólnoty naukowej polskich glottodydaktyków. In: P. Nowakowski / Stroński, K. / Szczyszek, M. (dir.). *Poznańskie Spotkania Językoznawcze* 26. Poznań, 61-77.
- Orchowska I. 2013b. De la communication spécialisée à l'intérieur de la communauté glottodidactique polonaise. Conceptualisation de l'objet de la discipline scientifique et de son interdisciplinarité. In: Wasikiewicz-Firlej, E. / Lankiewicz, H. (dir.). *From classroom to workplace : advances in applied linguistics*. Piła : Wydawnictwie PWSZ im. S. Staszica w Piłce, 189-206.
- Orchowska, I. 2014. De l'autonomie scientifique de la didactologie des langues étrangères en Pologne. L'analyse comparative des conceptions de trois épistémologues contemporains polonais de la discipline. In : Ignacio Aguilar Río, J. I. / Bruderermann C./ Leclère, M. (dir.). *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*. Version électronique disponible sur <halshs-01099170> [date d'accès, le 30 janvier 2015]. Paris: Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 181-195.
- Orchowska, I. 2015. O transferencji wiedzy naukowej i subiektywnych poglądów na temat kształcenia nauczycieli języków obcych na podstawie rezultatów metaanalizy artykułów opublikowanych na łamach czasopisma naukowego Neofilolog. In: *Lingwistyka Stosowana*, 12, 81-96.

- Pfeiffer, M. 1977. Toward a Theory of Glottodidactics: Some Methodological Remarks. In: *Kwartalnik Neofilologiczny*, 24, 361-367.
- Pfeiffer, M. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Rinck, F. 2010. L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. In: *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3/4, 427-450.
- Schön D. 1983. *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Wilczyńska W. 2010. Obszary badawcze glottodydaktyki. In: *Neofilolog*, 34 « Glottodydaktyka jako nauka », 21-35.
- Wiśniewska, D. 2013. *Action research in EFL pedagogy. Theory and Analysis of Practice*. Poznań: WNUAM.
- Woźniewicz, W. 1987. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zabrocki, L. 1966. *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.