

Faire de la recherche en didactique des langues, un outil global et contextuel au service des systèmes éducatifs

Patrick Chardenet
Université de France Comté
patrick.chardenet@auf.org



Synergies Brésil n° 8 - 2010 pp. 39-46

Résumé : Face aux besoins sociaux et aux exigences qualitatives, il ne peut y avoir d'apprentissage des langues sans dispositifs organisés d'enseignement / apprentissage répondant à la variété des demandes, il ne peut y avoir de dispositifs sans formateurs spécialisés et sans outils, il ne peut y avoir de formateurs et d'outils sans formation de formateurs et de spécialistes, ni de formateurs et de spécialistes sans recherche structurée, sans projets collectifs et personnels, sans support de diffusion des travaux. Cet article propose un point de vue épistémologique et organisationnel permettant à la recherche en didactique des langues, de mieux répondre aux besoins en extension.

Mots-clés : recherche, didactique contextualisée, interlinguisme méthodologique, écosystème épistémologique

Resumo: Frente as necessidades sociais e as exigências qualitativas, não pode ter aprendizagem de idioma que sem dispositivos organizados de ensino) / aprendizagem que pode responder as variedades das demandas, não pode ter dispositivos sem formadores especializados e sem ferramentas, não pode ter de formadores e ferramentas sem formação de formadores e especialistas, nem os formadores e especialistas sem pesquisa estruturada, sem projetos coletivos e individuais, sem apoio de distribuição dos trabalhos. Este artigo propõe um ponto de vista epistemológico e organizacional que permitem a pesquisa em didática das línguas, satisfazer melhor as necessidades em extensão.

Palavras-chave: pesquisa, didática contextualizada, interlinguismo metodológico, ecossistema, epistemológico

Abstract: In front of social needs and quality requirements, there cannot be language learning without organized devices for teaching / learning which meet the variety of demands. There cannot be devices for teaching without specialized teachers and tools, without teachers and specialists training. There are not more teachers and specialists without structured research, without personal ore collective projects and support dissemination of the works. This article proposes an epistemological and organizational point of view allowing the research in didactics of the languages, to better meet the needs in extension.

Keywords: didactics research in context, interlingualism methodological, epistemological ecosystem

Selon les dictionnaires, les sciences humaines ont pour objet d'étude les cultures à travers leur histoire, leurs productions, leurs modes de vie et les comportements individuels et sociaux, tandis que les sciences sociales auraient pour objet d'étude les sociétés humaines, en tant qu'entités structurées regroupant les humains pour des motifs divers. L'enseignement / apprentissage des langues se trouve à la fois dans les unes et dans les autres. Dans les sciences humaines par l'étude des comportements individuels et sociaux qui le constituent comme objet de cultures éducatives. Dans les sciences sociales par l'étude de ce qui motive son organisation. La problématique principale que rencontrent les sciences humaines et sociales étant celle de la méthode.

De la même façon que la linguistique doit affronter une réalité qui fait que l'on étudie la langue avec la langue, la réalité de l'objet d'étude enseignement / apprentissage des langues est aussi celle de la culture du sujet qui l'analyse. Culture éducative de l'élève et de l'étudiant qu'il a été, culture cognitive de l'apprenant qu'il reste tout au long de la vie, culture professionnelle du praticien qu'il est ou qu'il fut, culture politique de l'acteur social qu'il est, ayant fait le choix de telle(s) ou telle(s) langue(s) et donc pas des autres.

Cette situation alimente depuis le XIXe de nombreux débats en épistémologie sur la scientificité et d'objectivité des disciplines qui composent les sciences humaines et sociales, de la neutralité axiologique (Weber, 1919) à la réfutabilité (Popper, 1978). S'ajoute aujourd'hui à ce débat, celui des fondements d'une épistémologie de la diversité, tant l'objet d'études situationnel global et ses composantes, sont consubstantiellement des produits de la variation, ce qui conduit progressivement à postuler un positionnement de l'inter-.

Sur le plan des outils et des méthodes, la didactique des langues a d'abord vécu en héritages successifs plus ou moins cumulés et parfois abandonnés, à travers des disciplines de références auxquelles les chercheurs qui y avaient été formés, se réfèrent logiquement : linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, anthropologie, neurosciences, sciences cognitives. A partir de l'institutionnalisation, principalement en Europe, des cursus en didactique des langues, et du double ancrage dans les Amériques, de la formation de doctorants dans les disciplines de la langue et dans celles de l'éducation, le panorama se transforme et se pose dès lors la question d'une unicité disciplinaire dans la formation des spécialistes, ainsi que celle de la construction d'une méthode, sur le modèle hérité des élaborations disciplinaires qui en garantissent la rigueur depuis le XIXe siècle : à une discipline ses objets d'études, ses corpus, sa ou ses méthodes. Cette représentation académique trouve aujourd'hui ses limites dans ce que j'ai pu appeler l'extension de l'objet et du sujet lors d'une première approche épistémologique (Chardenet, 2005) et que je qualifierais aujourd'hui à la fois comme une extension de ses objets d'études et des sujets agissants dans les situations sociales d'enseignement et d'apprentissage, et leur expansion. L'extension pouvant être plus ou moins représentée par le nombre de composants nécessaires à leur compréhension, et l'expansion, par la nature même dynamique des objets d'études et des sujets agissant dans leur variabilité. Autant dire que le rêve de l'unicité méthodologique s'efface devant une réalité complexe due au nombre de composants descriptifs et à la variabilité de leur mise en relation.

1. Recherches en didactique des langues et besoins sociaux

Les besoins globaux en éducation, projetés pour les vingt prochaines années sont immenses : entrée dans un développement accéléré des pays du BRICS¹ (Afrique du Sud,

Brésil, Chine, Inde, Russie) qui représente environ 43 % de la population mondiale, et possible entrée dans un modèle comparable d'un deuxième groupe de pays très peuplés (Algérie, Colombie, Égypte, Indonésie, Mexique, Nigéria); effets des programmes internationaux de soutien à l'éducation² en Afrique et des projets qualitatifs qu'ils engendrent³. Les besoins particuliers en formation de professeurs de langue en général et de français (première, seconde ou étrangère) en particulier sont également importants. En Algérie on estime à plusieurs dizaines de milliers, le nombre de postes de professeurs de français à créer pour l'enseignement primaire et secondaire. Au Canada de nombreux milieux de travail connaissent une pénurie de professeurs de langue : écoles publiques, écoles privées, entreprises et organismes communautaires. C'est le cas des professeurs de français langue seconde à l'extérieur du Québec, des professeurs d'anglais langue seconde au Québec et des professeurs d'une troisième langue dans l'ensemble des États (au Québec environ 20 000 élèves du secondaire étudient l'espagnol avec une hausse des inscriptions de 40 % au cours de la première décennie 2000). Les besoins en langue étrangère se spécifiant⁴ d'autant qu'augmentent les types de mobilité dus à l'accroissement des flux de population (Chardenet, 2008, 2010 ; Asselin de Beauville, Chardenet, Rouillon, 2011), les qualifications des enseignants et la production de ressources s'accroissent.

Par ailleurs, les bassins d'emploi qui requièrent des spécialistes en langue, sont en expansion. Les applications commerciales liées aux langues, aux technologies de l'information et de la communication représentent un domaine en plein essor. C'est en fait toute l'industrie de la langue qui est concernée (enseignement des langues dans toutes ses spécialités, traduction humaine et automatique, interprétariat et technologies langagières comme la reconnaissance vocale, la signalétique internationale, les jeux vidéo, les logiciels informatiques et les sites Web).

Très souvent, faute de filières de formation *ad hoc*, on assiste à un développement de l'autodidaxie de réorientation à partir d'un premier domaine de connaissance balisé par des cursus et des diplômes, ou à des reprises d'études après une première expérience professionnelle. C'est que l'organisation académique en départements de langues séparés les uns des autres, isolés parfois des spécialités d'application de la linguistique dans ses composantes ressources pour l'industrie, permet difficilement d'établir des liens entre les langues elles-mêmes et entre les langues et leurs usages sociaux les plus divers.

Répetons-le, les formations universitaires qui ne s'articulent pas avec l'évolution des besoins des sociétés en augmentant leur capacité de réponse, en élargissant leurs domaines académiques en y intégrant les transversalités (pluri, multi, inter, trans, disciplinaires) et la complexité (Morin, 1982) et en s'adossant à la recherche, ne peuvent véritablement résoudre les problèmes posés par la vie sociale. Chez Edgar Morin, cette complexité du monde est prise au sens de son étymologie « *complexus* » qui signifie « *ce qui est tissé ensemble* », mettant en évidence le caractère systémique des ensembles et en particulier celui de l'éducation. Or la plupart des formations à la recherche en didactique des langues qui ont été développées jusqu'ici sont des formations unidimensionnelles qui tendent à réduire l'objet et le sujet au principe que la rigueur dans la méthode scientifique traditionnelle, impose d'isoler un corpus, une méthode, quelques fondements épistémologiques.

La réponse serait-elle de fonder la méthode des méthodes, une méta-méthodologie capable d’embrasser l’ensemble des données et des notions dans l’espace et le temps, une sorte de Graal heuristique, ou bien de s’enfermer définitivement dans l’art de la méthode. Combien de corpus traités, isolés de la complexité de leur contexte, oubliés dans les mémoires, les thèses jamais publiés, qui n’auront servi que l’espace d’une soutenance ?

2. Construire des postures de recherche dans la complexité épistémique

La lente construction d’une science de la méthode permet de comprendre que nous ne pourrions jamais appréhender l’ensemble des corpus dans un tout et les traiter avec l’ensemble des niveaux d’analyse connus qui peuvent être convoqués aujourd’hui pour les traiter et ajouter demain ceux que les avancées épistémologiques imposeront comme de nouvelles frontières.

Ainsi pour répondre à la simple question, toute banale : quelle(s) langue(s) parle-t-on à Paris, Montréal ou Sao Paulo, il y a quatre positions possibles :

- celle fondée sur des représentations circulantes empreintes d’idéologie : on sait qu’à Paris on parle le français, qu’à Sao Paulo on parle le portugais et qu’à Montréal, officiellement on parle le français et que dans les faits, l’anglais y est aussi parlé (le résultat est connu d’avance car on sait que ...);
- celle fondée sur la preuve expérimentale : on relève l’ensemble du corpus des langues parlées en 24h dans les trois villes et l’on répète cela à des jours et des mois très différents (la méthode est impossible à mettre en œuvre faute d’outils);
- celle fondée sur des hypothèses par la sélection d’échantillons : on relève des productions individuelles, des échanges écrits et oraux sur des supports différents, dans des populations différentes (la méthode rend compte d’approximations car tel ou tel locuteur pris une fois sera comptabilisé dans une langue sans que l’on puisse savoir s’il en utilise une autre ou d’autres);
- celle fondée sur la posture, qui prend en compte les alternances dans des groupes (la méthode rend compte davantage de dynamiques de passage, plutôt que de figements et appelle nécessairement à se reconstruire au fil des contextes).

On voit dans cet exemple que la question méthodologique ne peut être résolue de façon univoque à partir d’un idéal d’objet de recherche intègre dont le corpus parfait pourrait être ausculté d’un point de vue central, restituant l’intelligence d’une réalité sécable.

Il ne s’agit donc pas d’opposer a priori méthodologies quantitative et qualitative, conception statique ou dynamique, recherche pure et recherche action, approche socio-didactique et approche cognitivo-didactique, perspectives holistique et discriminante avec quelconque autre orientation qui aurait déjà prouvé sont caractère opérationnel (à la fois opératoire en termes de production théorique et opératif en termes d’explicitation des données). Le champ épistémique ne doit pas être normé par quelques grandes postures univoques, mais plutôt balisé par des problématisations qui découvrent des alternatives et imposent des choix à chaque étape. L’important est dans la structuration de la posture et ce que ces choix entendent révéler.

3. L'interlinguisme méthodologique comme herméneutique des faits langagiers

L'une des postures possibles est celle qui consiste à considérer dans une relation, ce qui constitue l'entre au lieu de prendre uniquement en compte les pôles comme objets d'études : l'interaction (ou la co-action), l'interactivité, l'interlinguisme. Les problématiques de politique linguistique, comme celles de la didactique des langues, ne peuvent être abordées aujourd'hui de manière isolée sans prendre en compte les dynamiques qui s'inscrivent dans ce que l'on pourrait appeler l'archipélisation du monde en flux et en pôles où les locuteurs tissent des contacts réels et virtuels complexes et où les langues entrent ainsi dans des rapports complexes dans des espaces déterritorialisés : la dynamique démolinguistique sur sol ; la dynamique communicationnelle hors sol du cybermonde. Considérer que l'on ne parle qu'une seule langue à la fois, ce qui impose une concurrence qui favorise la spécialisation des fonctions des langues et engendre des variétés et des situations diglossiques, n'est que l'aspect d'un côté de la médaille. On peut tout aussi bien parler une langue et alterner avec une autre, parler une langue et lire ou écouter dans une autre. Une tectonique des langues se met en place, qui permet d'envisager ces rapports sous la forme d'étude de la nature et les causes des déformations des ensembles linguistiques et langagiers plurilingues :

- les frontières divergentes, là où les langues s'éloignent les unes des autres;
- les frontières convergentes, là où les langues convergent;
- les frontières transformantes, lorsque les langues se transforment en se mêlant.

Ce qui conduit à appréhender le réel langagier soumis à l'analyse (ses corpus), à interpréter les données (analyse), et à projeter des dispositifs (enseignement, aménagement), du point de vue des relations interlinguistiques plutôt que de celui d'une intégrité linguistique.

L'interlinguisme méthodologique ne prétend pas constituer une méthodologie en tant que telle mais plutôt une approche disciplinaire qui vise à analyser les méthodes de traitement politique et didactique des objets étudiés, dans le contexte d'un développement sans précédent du contact des langues. Politiques interlinguistiques et didactiques du plurilinguisme en sont les applications sociales qui se manifestent de manière explicite et/ou implicite.

Dans deux ouvrages complémentaires à partir de la sociolinguistique, Didier de Robillard (2008) élabore une posture relativement comparable. Il montre ainsi comment les approches méthodologiques s'inscrivent dans un mode historique, celui de la construction des États-nations et des colonisations où la linguistique nationaliste est en quête de justifications territoriales géographiques et/ou génétiques, puis de quelle manière il les linguistiques formelles systémistes produisent un *isola* langue déchargé du réel langagier. Il établit ensuite, comment, dans le contexte socio-historique actuel, l'approche des objets étudiés ne peut pas ne pas tenir compte des enjeux de l'altérité, ce qui engendre évidemment un certain nombre de conséquences méthodologiques. L'altérité convoque inévitablement une dynamique de flux relationnels, elle ne peut s'appréhender seulement dans une somme d'individus. L'apprentissage des langues en tant qu'activité langagière actionnelle, c'est-à-dire inscrite dans l'ensemble des usages sociaux des langues, est un construit interactionnel et interlinguistique autrement plus complexe que ce que l'épistémologie de la discipline avait pu mettre au jour avant que n'apparaisse cette découverte essentielle que le plurilinguisme est l'état de fait le plus répandu.

Il est alors question pour le chercheur d'élaborer des protocoles d'investigation capables de produire des données multiréférentielles (Ardoino, 1986), interactionnelles et interlinguistiques, cohérentes avec la situation de recherche dans son contexte, le contexte qui caractérise l'objet d'études et l'hypothèse ou le faisceau d'hypothèse et de les analyser dans une perspective de compréhension impliquée.

« En ce sens, l'explicitation et l'élucidation, toujours plus ou moins tributaires de l'hypothèse de l'efficacité propre d'un inconscient et, plus généralement encore, d'une fonction «imaginaire», sont tout autre chose que l'ex-plication. On retrouve, alors, la distinction déjà établie, au siècle dernier, par l'école herméneutique allemande, notamment par Dilthey, entre Sciences de l'explicitation et Sciences de la «compréhension». Nous pourrions, aussi bien, paraphraser aujourd'hui, en repérant des Sciences de l'im-plication comme autres que celles vouées à l'ex-plication... » (Ardoino, J., 1986 : 3).

L'implication immédiate étant celle qui consiste à comprendre comment l'appropriation d'une langue:

- interfère entre les langues, agit sur leur poids, leurs représentations dans les sociétés,
 - constitue et modifie le répertoire linguistique d'un individu, d'un groupe d'individus,
 - agit sur les processus d'auto-socio appropriation des connaissances et des compétences tout au long de la vie,
- et quels effets cela représente autant pour l'individu que pour la société.

4. Un écosystème épistémologique centré sur les besoins sociaux : la formation à la recherche

Dans cette herméneutique qui consiste à interpréter des données multiréférentielles, ni le chercheur ni l'objet étudié ne sont jamais neutralisés par la science au nom de la science, ils sont les produits de cultures de recherche, d'enseignement et d'apprentissage. C'est l'un des aspects qui a pu être révélé par le projet international de recherche CECA- Cultures d'enseignement / Cultures d'apprentissage)⁵, dont l'hypothèse de départ était de rechercher de manière sous-jacente aux discours « didactiquement corrects » des acteurs, ce qu'il en est des modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du français en milieu institutionnel. Quelles données comparables, quelles variables, quels traits universaux peuvent être repérables et analysables dans les pratiques ? La première découverte fut celle des interprétations du protocole, de la nécessité de sa négociation contextuelle en tant qu'artefact global, puis ce fut à travers les regards croisés des chercheurs sur les recherches des autres, dans d'autres contextes, celle d'une tension permanente entre un savoir global de référence auquel chacun semblait vouloir adhérer, des besoins de distinction aux motivations variables et complexes, des terrains qui sous le même intitulé générique de «classe» ne renvoient pas aux mêmes réalités alors que le modèle semble normé dans les représentations de la discipline.

Considérer les objets étudiés dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, implique des méthodes à dominante descriptive de type ethnographique et compréhensive mais aussi des postures et une organisation de la recherche qui s'inscrivent dans des finalités sociales⁶. Car l'humanité a donné aux langues des fonctions multiples et variables entre celles qui accompagnent la construction de l'individu sujet et celles qui permettent l'organisation de la vie

collective dans les sociétés. Les formations à la recherche en didactique des langues ne prennent peut-être pas suffisamment en compte l'étendue des besoins sociaux, ce qui tend parfois à en dévaloriser l'intérêt et limiter l'investissement nécessaire. Il s'agit là d'un enjeu pour les politiques linguistiques éducatives mais aussi pour la reconnaissance de la discipline avec ce que cela implique en matière de moyens. Favoriser l'émergence d'un réseau mondial pouvant répondre aux exigences imposées par l'explosion des besoins, c'est le pari que nous faisons, avec Philippe Blanchet et les contributeurs du *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (2011)⁷, de valoriser dès la formation, une recherche impliquée, des capacités de structuration d'équipes internationales *ad hoc* à un objet, à une problématique, mais également variables dans la réticulation de leur capital herméneutique multiréférentiel.

Notes

¹ BRICS est un acronyme anglais qui désigne le groupe de pays formé par le Brésil, la Russie, l'Inde, la Chine et l'Afrique du Sud.

² Le plan Éducation pour tous a été lancé en 1990, lors de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous. En 2000 fut adopté Cadre d'action de Dakar «l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs». Ce document engage les États à réaliser les objectifs d'une éducation de base de qualité pour tous d'ici à l'an 2015. Le nombre d'enfants scolarisés augmente nettement (il passe de 599 à 681 millions entre 1990 et 1998) et beaucoup de pays voient leur taux de scolarisation primaire s'approcher de cent pour cent pour la première fois par le fait d'inscrire l'éducation obligatoire dans la loi. Mais environ 113 millions d'enfants restent en marge du système scolaire et près d'un milliard d'adultes sont toujours analphabètes. Le manque d'enseignants qualifiés (formation initiale et continue), reste le problème fondamental.

³ Voir à cet égard pour la formation des instituteurs à l'enseignement du français, l'IFADEM- Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (<http://www.ifadem.org/>).

⁴ Compétences variables, sur objectifs.

⁵ <http://ceca.auf.org/> (17/06/2011).

⁶ Dans leur ouvrage (Blanchet, Moore, Asselah Rahal, 2008), les auteurs présentent des travaux par contextes (contextes migratoires, contextes francophones, contextes européens, contextes numériques). Cette mise en perspectives de la recherche en didactique des langues se fonde ainsi sur un découpage organisé moins en territoires heuristiques, qu'en états entre lesquelles des transversalités se dessinent. Ainsi les contextes migratoires et les contextes numériques peuvent être européens et/ou francophones, et les contextes numériques, potentiellement migratoires.

⁷ Publié en avril 2011, cet ouvrage réunit 35 contributeurs internationaux qui explorent les aspects théoriques, méthodologiques et les outils pour une approche contextualisée de la recherche, sur un large spectre des domaines composant la discipline. Il répond ainsi à une demande de nombreux départements d'enseignement des langues où le domaine de recherche n'est pas encore formalisé mais aussi à sa complexité constitutive, empruntant à des disciplines sources des sciences du langage, des sciences de l'éducation et des sciences sociales, créant ses propres outils. Un site associé, permet de mutualiser les outils de formation et de construire un glossaire disciplinaire dynamique (http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_rrdl, 17/06/2011).

Bibliographie

Ardoino, J., 1986. Multiréférentielle (analyse), document en ligne (http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/ana_multi.pdf), 17/06/2011.

Asselin de Beauville, J-P., Chardenet, P., Rouillon, A., 2011. «Un modèle probabiliste pour la diversité linguistique : le cas de la romanité dialogale », dans Álvarez, D., Chardenet, P., Tost, M., *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, pp. 75-119. Paris : Union Latine / Agence universitaire de la Francophonie.

Blanchet, P., Moore, D., Asselah Rahal, S., 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie.

Blanchet, P., Chardenet, P., 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures- Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie.

Chardenet, P., 2010. «Observer les espaces d'interlocution plurilingues et les pratiques langagières dans des langues associées», dans Blanchet, P., Martinez, P., *Pratiques innovantes du plurilinguisme* (dir.) pp.121-130. Paris : Editions des Archives Contemporaines Editions Scientifiques GB.

_____, 2008. "L'interlocution dans ses espèces d'espaces (ou le paradoxe de Ptolémée) ", *Synergies-Chili* 3, revue du GERFLINT- Groupe d'études et de recherches sur le français langue internationale, numéro 4, Politiques linguistiques pour le développement national / Políticas lingüísticas para el desarrollo nacional, coordonné par Oscar Valenzuela: Valparaiso UMCE- Santiago, UPA Valparaiso, IFC Santiago, pp., 17-31 (<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili4/05chardenet.pdf>), 17/06/2011.

_____, 2005. «La dynamique d'extension de l'objet et du sujet de la didactique des langues vers l'interlinguisme», dans *Entrelinhas*, numéro 1, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, Brésil, (<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=1&s=9&a=3>), 17/06/2011.

_____, 2004. «L'entre et le lien (apprendre à manier les langues)», dans *Synergies-Chili* n°1, Plurilinguisme et écologie des langues du monde, coordonné par D.O, Abdelsselam et O.-M, Díaz, Santiago : Université Métropolitaine des Sciences de l'Education, Santiago du Chili / Groupe d'Etudes et de Recherches en Français Langue Internationale / CELEC/CEDILEC 3069, Université Jean Monnet-Saint-Etienne, Editorial LOM, pp 90-97 version en français, pp.98-105, version en espagnol (<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili1/CHARDENET.pdf>)

Morin, E., 1982. *Science avec conscience*, Paris : Fayard.

Popper, K., 1978. *La connaissance objective*, Paris : Éditions Complexe.

Robillard, D., 2008. *Perspectives alterlinguistiques : démons*, tome 1, Paris : L'Harmattan.

_____, 2008. *Perspectives alterlinguistiques : ornithorynques*, tome 2, Paris : L'Harmattan.

Weber, M., 1918. *Le Savant et le Politique*, Les classiques des sciences sociales, Bibliothèque Paul-Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi (http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant_politique/Le_savant.pdf), 17/06/2011.