

Article publié pp. 9-18 in : BEVILACQUA Sabrina, BIBAUW Serge, LOUSADA Éliane *et al.* (dir.), *Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement*. Recueils d'articles issus des colloques internationaux de Bogota (28-29 octobre 2013) et de Mendoza [Argentine] (4-5 décembre 2014), Bogota, Universidad de los Andes-Ediciones Uniandes, 2016, 211 p. Mise en ligne sur [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com): juillet 2018.

## Didactiques, cultures/sociétés et littératures en Amérique du Sud : quelles problématiques transversales de recherche, d'enseignement... et de formation ?

Christian Puren

Université Jean Monnet de Saint-Étienne  
contact@christianpuren.com

### 1. Introduction

Le présent recueil regroupe des comptes rendus de recherches individuelles ou collectives très diverses qui portent à la fois sur l'un des trois *axes thématiques* que s'est donné le réseau CLEFS-AMSUD – didactiques, cultures/sociétés et littératures – et sur l'un des deux *domaines* retenus, ceux de la recherche et de l'enseignement. Même s'il n'apparaît pas explicitement dans les textes d'orientation du réseau, et même si aucun des articles ici regroupés ne l'aborde, il faut forcément ajouter au programme de CLEFS-AMSUD le domaine de la formation – formation à l'enseignement et à la recherche. À l'université, en effet, recherche et formation sont structurellement liées : les enseignants y sont des « enseignants-chercheurs », et la formation à la recherche, que ce soit en master ou en thèse, y est conçue principalement comme une formation par la recherche.

Le projet d'une association telle que CLEFS-AMSUD visant l'élaboration, la réalisation et la diffusion de « projets interuniversitaires sud-américains de recherche en réseau » peut être conçu de trois manières, qui sont différentes mais qui peuvent être complémentaires, et que je qualifierai – sans que les adjectifs aient une quelconque connotation péjorative ou méliorative dans mon esprit – de versions « basse », « médiane » et « haute ».

Dans la version « basse », il s'agit de permettre à des groupes de chercheurs d'universités différentes mais de même spécialité de travailler conjointement sur des *thèmes identiques* de recherche : c'est à cette version que fait penser l'expression de « projets interuniversitaires ».

Dans la version « médiane », il s'agit de permettre à des groupes de chercheurs de spécialités différentes de travailler sur des *thématiques communes* : les projets dans ce cas peuvent être interuniversitaires, mais ils sont par nature « interdisciplinaires ».

Dans la version « haute », il s'agit de permettre à l'ensemble des chercheurs du réseau, de spécialités et d'universités différentes, donc, de travailler conjointement sur des *problématiques transversales*, celles auxquelles chacun d'eux est forcément confronté. C'est cette version « haute » que j'ai choisi de présenter ici, avec des exemples de recherche croisant à la fois les trois axes thématiques et les trois domaines définis par l'association. Ces « croisements », pour filer une métaphore spatiale, doivent paradoxalement être assez étroits et assez larges :

- assez étroits pour que les chercheurs soient amenés à y « se frotter les uns aux autres », c'est-à-dire à y confronter leurs outils, leurs démarches et plus généralement leur conception de la recherche, de sa conduite et de son évaluation, de manière à y faire avancer la recherche en général, et non simplement y juxtaposer leurs propres recherches ;
- et assez larges pour qu'ils ne soient pas de simples lieux de passage (comme des carrefours routiers), mais comme des places assez larges pour accueillir des gens de manière assez confortable pour leur donner envie de les aménager pour y passer quelque temps ensemble.

Une métaphore peut aider à saisir la résolution possible de ce paradoxe, celle d'une lame à la fois large et effilée. J'avais d'ailleurs pensé au départ, pour désigner les objets de ces projets communs de recherche, à l'expression de « coupes thématiques ».

Une autre métaphore qui me semble pertinente pour se représenter ces croisements serait celui des ronds-points, où l'on tourne un moment avec d'autres avant de poursuivre sa propre route, mais qui permettraient, contrairement aux ronds-points routiers (qui ont pour fonction de forcer les automobiles à ralentir et à passer les unes après les autres), d'y prendre ensemble de la vitesse, comme dans un accélérateur, pour reprendre ensuite sa route avec plus de puissance. Sur les ronds-points qu'ils auraient choisis, les chercheurs-voyageurs décideraient ainsi de « tourner en rond » ensemble le temps d'un projet commun de recherche, pour mieux poursuivre ensuite leurs propres projets.

On pourra s'étonner du choix de cette expression – « tourner en rond » –, parce qu'elle a un sens péjoratif en français ; une discussion qui « tourne en rond » est une discussion qui n'avance pas. Il en est de même lorsque l'on dit de quelqu'un qu'il « tourne autour du pot/de la question » : il provoque de l'agacement voire de la suspicion parce qu'il donne l'impression de ne pas dire directement et clairement ce qu'il a à dire, de ne pas « aller droit au but ». Mais propos de cette dernière expression, justement, un philosophe dont je ne parviens pas à retrouver le nom a fait remarquer un jour que le problème n'est pas de tourner autour du pot, parce qu'il faut toujours le faire : un philosophe en effet commence toujours par questionner la question elle-même ; il la tourne dans tous les sens

(tourner un objet entre ses doigts, quand sa taille le permet, est une autre manière de tourner autour sans se déplacer soi-même, par le seul regard). Le problème selon ce philosophe n'est pas de tourner autour du pot, mais de tourner autour d'un bon pot, et de tourner autour d'une bonne manière.

Un chercheur qui irait « droit au but » serait assurément un mauvais chercheur, parce qu'il n'aurait pas d'abord « tourné autour de sa question », ou, pour le dire dans la langue de la recherche universitaire, parce qu'il n'aurait pas, ou pas suffisamment, « problématisé ». Si, pour traiter en groupe d'une question lors de colloques, on organise des « tables rondes », n'est-ce pas justement pour pouvoir tourner ensemble autour de la même question en enchaînant les perspectives différentes des uns et des autres ?

Le concept qui me semble le plus adéquat pour désigner ces objets communs de recherche est donc celui de « *problématique* » : dans sa version « haute », le projet de CLEFS-AMSUD consisterait à dégager un certain nombre de problématiques transversales que des groupes de chercheurs décideraient de travailler ensemble, chacun apportant une perspective différente avec la discipline, l'axe thématique et le domaine de recherche qui lui seraient propres.

Parmi les nombreuses expressions françaises avec le mot « pot », une autre me paraît intéressante à mobiliser ici, celle de « pot commun », qui désigne une cagnotte collective à laquelle chacun va apporter un peu de son argent, et dans laquelle le groupe puisera ensuite pour ses dépenses communes. L'enjeu d'un tel projet du réseau serait précisément cela, de créer des « pots communs » dans lequel chaque chercheur apporterait ses propres connaissances et compétences pour contribuer à la recherche conjointe sur la problématique transversale.

Je propose ci-dessous un certain nombre de problématiques possibles. Elles ne sont volontairement pas construites, parce que je ne pourrais le faire qu'à partir de mes propres connaissances et compétences, mais je les illustre néanmoins à partir de quelques exemples personnels qui concernent ma propre discipline, la didactique des langues-cultures. Même dans cette seule discipline, bien d'autres exemples de recherches d'autres chercheurs pourraient bien sûr être citées, et même d'autres problématiques : on en trouve en nombre, par exemple, dans l'ouvrage dirigé par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (2011).

## **2. La relation objet-sujet**

En critique littéraire, on connaît l'opposition entre la « perspective du lecteur » (qui vient de son référentiel culturel, mais aussi de son projet de lecture) et l'analyse structurale, celle du texte dans son fonctionnement interne. En culture, on trouve l'opposition entre l'approche culturaliste (la personne y est identifiée à sa culture d'origine) et les conceptions de Bernard Lahire (1998), qui considère « l'homme pluriel », capable de jouer consciemment de ses multiples identités culturelles, idée que l'on retrouve en

didactique des langues-cultures dans les publications de Martine Abdallah-Pretceille. En didactique des langues-cultures, aussi, les « lectures savantes » (comme la « lecture méthodique » en enseignement du français langue maternelle en France) s'opposent aux lectures subjectives comme celle de l'explication de texte traditionnelle. Plus généralement, j'ai montré dans un article de 1998 comment toute l'évolution de cette discipline pouvait s'interpréter comme un déplacement constant d'une orientation objet vers une orientation sujet (Puren, 1998).

En ce qui concerne les différentes conceptions de la recherche, j'ai proposé il y a quelques années une « modélisation des différents types de recherches » (Puren, 2013, chap. 5, p. 3). Dans ce modèle apparaît, entre l'objet et le sujet, la médiation nécessaire du *projet*, que l'on retrouve actuellement, en enseignement des langues-cultures, dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Selon Jean-Louis Le Moigne (1990), que je cite dans ce texte, l'opposition entre objectivité et subjectivité est stérile si l'on ne fait pas intervenir un troisième terme, la « projectivité » : le « projet » est en effet ce qui légitime la présence du sujet face à son objet. Le problème à résoudre dans la version « haute » du projet collectif de CLEFS-AMSUD est précisément de concevoir des projets qui aient une légitimité scientifique sur un objet commun, tout en permettant à des sujets chercheurs de disciplines différentes d'y inscrire leurs propres motivations, compétences et enjeux personnels.

### **3. La relation entre les dimensions individuelle et collective**

En littérature, cette relation est mise en jeu dans l'opposition entre d'une part les types de texte/genre/mouvements littéraires, et d'autre la singularité de l'écrivain et de ses productions. En culture, la problématique de l'individu *versus* la collectivité est centrale, qui ouvre sur des questionnements multiples. En ce qui concerne les recherches, elles sont souvent individuelles dans nos disciplines de sciences humaines, tant dans leur conduite que leurs enjeux, même si les laboratoires peuvent imposer des thématiques communes plus ou moins larges et « accueillantes » ; mais il existe aussi des recherches très collectives, dont certaines, comme les « recherches-actions », impliquent même d'autres collectifs que ceux des chercheurs eux-mêmes. En didactique des langues-cultures, le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle correspond en partie au passage d'une centration sur l'individu à une centration sur le groupe (Puren, 2014).

### **4. La relation théorie-pratique**

C'est peut-être là une « tarte à la crème » de la réflexion pédagogique, mais il n'en reste pas moins que la relation théorie-pratique constitue une problématique transversale très pertinente pour toutes les recherches que l'on peut imaginer dans le réseau CLEFS-AMSUD.

En didactique de la littérature se pose ainsi la question du statut des théories linguistiques et littéraires et de la fonction de leurs outils d'analyse. En formation à la didactique de la culture, il est fait appel aux analyses ethno-méthodologiques. En didactique de la langue, il y a la relation entre théories linguistiques et grammaires d'enseignement-apprentissage, ou encore les implications possibles des usages effectifs de la langue de travail et des langues maternelles ou autres langues partagées en entreprise : les études partant de ces pratiques – et non de théories existantes – montreraient très certainement les limites de l'intérêt, en FOS, de l'approche communicative unilingue. En formation à la recherche en didactique des langues-cultures, on peut citer l'opposition entre une orientation de type « théorique » (on commence la thèse par un exposé sur l'état de la recherche conçu comme une revue des théories sur la question) et une orientation de type « pragmatique » (on ne mobilise la théorie que lorsqu'elle est nécessaire, et dans la théorie que ce qui est nécessaire, pour décrire, analyser, interpréter les pratiques d'enseignement et les améliorer).

En ce qui concerne cette discipline, j'ai soutenu l'idée que de même que la relation entre objet et sujet exige la médiation du projet, la relation entre théorie et pratique exige la médiation du « modèle » (Puren, 2013, chap. 3), et j'ai proposé récemment une « théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures » (Puren, 2015), où je distingue, dans le « système global » de la recherche, deux sous-systèmes, théorique et praxéologique.

Cette problématique de la relation théorie-pratique entre dans la problématique plus large des épistémologies disciplinaires, qui sera reprise au point 8. C'est aussi le cas de la problématique de la complexité (point suivant).

## **5. La complexité**

L'émergence du paradigme de la complexité est l'une des grandes caractéristiques de l'évolution de toutes les sciences humaines de ces dernières décennies<sup>1</sup>. Pour ma part, j'ai beaucoup utilisé ce concept depuis maintenant une vingtaine d'années en ce qui concerne ma discipline : je ne parle plus depuis longtemps d'éclectisme (Puren, 1994b), mais de « didactique complexe des langues-cultures » (Puren, 2003).

En méthodologie de la recherche, la complexité se retrouve au cœur même de la mécanique de recherche, avec l'opération de « problématisation ». En formation initiale des enseignants, une des questions actuelles en didactique des langues-cultures est la suivante : est-il possible de former de futurs enseignants à la gestion de la complexité avant même qu'ils aient été confrontés personnellement à ses différents éléments dans une pratique d'enseignement ? (voir Puren, 2001).

---

<sup>1</sup> Voir par exemple les travaux d'Edgar Morin, Jean-Louis Le Moigne, François Dortier, Jean-Pierre Dupuy, Henri Atlan, Francisco Varela...

## **6. Les relations entre recherche, enseignement et formation**

C'est une thématique sur laquelle tous les chercheurs peuvent naturellement se retrouver, puisqu'elle est au cœur du projet du réseau CLEFS-AMSUD. Elle peut être envisagée tout autant du point de vue descriptif (monographies sur des situations locales) que normatif (propositions d'articulations ou de combinaisons jugées plus pertinentes et efficaces).

## **7. Statuts, fonctions et traitements du document**

Cette question se pose forcément dans les trois axes thématiques du colloque, tant en ce qui concerne le processus d'enseignement-apprentissage (cf. le « document support ») que le processus de recherche (cf. la « méthode documentaire » en général, et les outils d'analyse textuelle en particulier). En formation à l'enseignement, l'analyse de documents a nécessairement sa place comme outil, à côté des études de cas, simulations, observations et stages pratiques. En ce qui concerne la didactique des langues-cultures, la perspective historique fait apparaître différentes « logiques documentaires » spécifiques à chacune des méthodologies constituées. Dans l'article où je les présente, je propose, au fil du texte, « quelques hypothèses pour des programmes de recherche » (Puren, 2012, chap. 4, p. 27-29).

## **8. Les questionnements portant sur les disciplines en tant que telles**

Ces questionnements apparaissent déjà, directement ou indirectement, dans toutes les thématiques transversales citées ci-dessus, et ils peuvent être travaillés de manière comparative entre les différentes disciplines, domaines et axes thématiques impliqués dans le réseau CLEFS-AMSUD. Les disciplines parvenues à maturité s'interrogent en effet forcément sur elles-mêmes, et les chercheurs professionnels s'interrogent forcément sur leurs propres recherches : sur leur scientificité (perspective épistémologique), leurs finalités et leurs valeurs (perspective éthique), leur fonction et leur responsabilité sociales ainsi que leur inscription dans les idées de leur temps (perspective idéologique) (Puren, 2006). En ce qui concerne la didactique des langues-cultures, j'ai montré comment toutes ces interrogations « méta-didactiques » – que j'ai proposé, en réutilisant un concept introduit par Robert Galisson, d'appeler « didactologiques » – émergent dans les préoccupations des chercheurs, à partir du début des années 80, avec des publications sur l'épistémologie, l'éthique et l'idéologie dans leur discipline (Puren, 1994a).

Pour ce dernier point 9, je serai encore plus allusif que pour les points antérieurs, en me contentant de présenter ce que j'appellerai, pour rappeler la métaphore du « pot » utilisée plus haut, un « potpourri »<sup>2</sup> de thématiques possibles :

1. l'opposition entre l'approche généraliste et la spécialisation à l'intérieur de la discipline ;
2. la place et les fonctions de l'histoire de la discipline ; ses outils, ses démarches ;
3. le positionnement de la recherche disciplinaire par rapport aux grandes évolutions épistémologiques (du structuralisme au constructivisme, par ex.) ou idéologiques (de l'orientation objet à l'orientation sujet, par ex.) ;
4. l'opposition entre les approches quantitatives et qualitatives ;
5. l'opposition entre la posture critique (par ex. le chercheur révélant aux enseignants leurs déterminations et fonctions sociales inconscientes qui influencent leurs pratiques) et la posture compréhensive (le chercheur s'efforçant d'abord de décrire et comprendre ces pratiques en fonction de l'intentionnalité des enseignants) : cette opposition se retrouve dans l'histoire même de la sociologie avec le passage de la « sociologie critique » à la « sociologie compréhensive » ;
6. les questionnements sur l'« expertise » : légitimité, fonctions et instrumentalisation du chercheur en tant qu' « expert » au service des politiques éducatives... et des intérêts politiques ;
7. la place accordée aux questionnements éthiques, épistémologiques et/ou idéologiques dans la formation des enseignants.

## **9. En guise de conclusion : quels critères d'évaluation des projets de recherche ?**

Les projets de recherche doivent, comme tout projet, intégrer dans leur conception leur mode d'évaluation ; et dans la mesure où tous les projets du réseau CLEFS-AMSUD doivent s'inscrire dans le cadre du projet global de celui-ci, il apparaît nécessaire de définir des critères communs d'évaluation.

À titre de participation personnelle au débat nécessaire sur cette question, et en me limitant aux types de recherches que j'ai traités ici – correspondant donc à ce que j'ai appelé plus haut la version « haute » des projets de recherche –, j'avance les idées suivantes : si l'on veut que ces recherches ne soient pas seulement une occasion de « placer » des recherches purement disciplinaires voire purement personnelles, il faudrait impérativement :

1. au début de chaque rapport de recherche, une présentation substantielle de la problématique transversale dans ses différentes composantes<sup>3</sup>, avec une revue de

---

<sup>2</sup> L'expression est apparemment si spécifiquement française qu'elle est passée telle quelle en portugais et en espagnol : *um potpourri*, *un popurrí*.

<sup>3</sup> Une tâche préalable du réseau CLEFS-AMSUD serait sans doute de définir ce que ses membres entendent exactement par « problématique de recherche ». J'ai montré au chapitre 4, « Élaborer sa problématique de

- la littérature disponible tant générale (par ex. des textes de philosophes, épistémologues, sociologues, historiens... lorsque la problématique touche à l'éthique, à l'épistémologie ou à l'idéologie) que particulière (travaux existants sur cette problématique dans les disciplines des participants au projet) ;
2. à la fin de chaque rapport de recherche, un bilan substantiel concernant les apports que ce projet apporte en termes à la fois d'élargissement et d'approfondissement de cette problématique transversale : nouveaux outils, nouvelles démarches, nouveaux étayages théoriques, gains conceptuels, remaniements de cadres conceptuels, nouvelles modélisations, hypothèses émergentes, perspectives interdisciplinaires pour de nouveaux projets...

Castillon-en-Couserans, le 19 décembre 2015

## Références

- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Puren, C. (1994a). Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975. *ÉLA, Études de linguistique appliquée*, 95, 13-23. Diffusé en ligne sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/>
- Puren, C. (1994b). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF-Didier. Diffusé en ligne sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>
- Puren, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *ÉLA, Études de linguistique appliquée*, 109, 9-37. Diffusé en ligne sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/>
- Puren, C. (2001). La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique. *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, 78, 6-18. Diffusé en ligne sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001b/>
- Puren, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *ÉLA, Études de linguistique appliquée*, 129, 121-126. Diffusé en ligne sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/>
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise. Conférence au 14<sup>e</sup> Congrès RANACLES, Université de Poitiers, 24 nov. 2006. Diffusée en ligne sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/>

---

recherche » de mon cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures » (Puren, 2013, chap. 4, pp. 5-9) que les directeurs de recherche, et sans doute les traditions universitaires, divergent sensiblement sur la description de ce concept.

Christian PUREN, « Didactiques, cultures/sociétés et littératures en Amérique du Sud : quelles problématiques transversales de recherche, d'enseignement... et de formation ? »

- Puren, C. (2012). Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles. Diffusé en ligne sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/>
- Puren, C. (2013). Cours de « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », « La perspective didactique 1/4 : Modèles, théories et paradigmes ». Diffusé en ligne sur <http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/>
- Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. Diffusé en ligne sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Puren, C. (2015). Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai. À propos d'un article d'Albert David, « La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? ». Diffusé en ligne sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/>