

LAFEF Ateliers de formation à la recherche 2019  
Tlemcen 16-18 février 2019  
Conférence

**LES DEUX PARADIGMES OPPOSÉS DU CHERCHEUR  
EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES :  
CONCEPTIONS ET CONVICTIONS PERSONNELLES**

Christian PUREN

1

## Présentation

Comme l'indique l'en-tête de cette première diapositive, cette conférence a été donnée en février 2019 à Tlemcen (Algérie) dans le cadre d'ateliers de formation à la recherche organisés par le réseau LaFEF, qui est « le réseau mixte algéro-français de recherche-formation et de recherche sur la Langue Française et les Expressions Francophones » (<http://lafef.net/>). Ces ateliers s'adressaient à des chercheurs et directeurs de laboratoires de recherche en littérature, linguistique et didactique des langues-cultures. Même si les exemples cités sont ceux de ma discipline, ils illustrent des idées m'ont semblé suffisamment générales pour intéresser les spécialistes de ces trois disciplines.

Dans la suite des commentaires sous cette diapositive et les suivantes, j'ai seulement ajouté, comme je le fais systématiquement pour les documents mis en ligne sur mon site, les références à tous mes articles disponibles qui permettent aux lecteurs intéressés d'**approfondir...** ou d'**élargir** leur lecture : on verra qu'avec ces deux verbes soulignés, j'aborde déjà l'une des idées principales que je vais défendre ici.

---

Contrairement à ce qui était explicitement demandé aux conférenciers pour ces ateliers de formation à la recherche, je ne vais pas vous présenter l'historique de mon parcours de recherche en didactique, mais la manière dont personnellement j'ai conduit ce parcours, c'est-à-dire la manière dont je conçois la « posture » du chercheur, sa manière d'être professionnelle dans la recherche. A vous de voir dans ce que je dirai ici ce qui vous semble valable ou non dans votre discipline, mais aussi de voir ce qui correspond ou non à votre personnalité.

**Première idée**

« Dis-moi comment tu cherches et je te dirai qui tu es. »

**Deuxième idée**

La posture du chercheur est en tension entre des logiques opposées.

2

La première idée que je défendrai ici, en effet, est celle énoncée sur cette diapositive. Vous aurez reconnu qu'il s'agit d'une paraphrase du dicton « Dis-moi qui tu fréquentes et je te dirai qui tu es », souvent décliné, en français, dans des variantes adaptées au domaine concerné (« Dis-moi ce que tu rêves / ce que tu lis / ce que tu manges, etc., ... et je te dirai qui tu es). On exprime ainsi l'idée que nos comportements sont révélateurs de notre personnalité.

Le seconde idée est que cette posture, quelle qu'elle soit, obéit à une constante : elle est toujours en tension entre deux logiques opposées.

**Un bon chercheur en DLC se devrait d'être :**

- « spécialisé », - « pointu », « profond »
- « à la pointe », « innovant »
- « objectif »

3

La première logique est très largement dominante, au point que beaucoup la considèrent comme la seule acceptable. Elle relève d'un paradigme que l'on peut définir par les mots clés listés dans la diapositive ci-dessus.

Je vais, dans ce diaporama, montrer que se limiter à ce paradigme révèle une conception hémiplegique de la recherche, ou, pour reprendre une expression plus courante, qu'elle relève de la « pensée unique ».

**« Il faut toujours deux idées : l'une pour tuer l'autre. »**

Georges Braque (1882-1963)

4

Le Français Georges Braque (1882-1963) est surtout connu comme artiste français : il était à la fois peintre, sculpteur et graveur. Mais il est aussi célèbre, parmi les épistémologues, pour avoir eu cette superbe formule (voir diapositive ci-dessus) qui exprime une critique radicale de la « pensée unique » par l'affirmation d'un principe fondamental de la pensée complexe, qui consiste à considérer les contraires comme étant aussi complémentaires.

| <b>Un bon chercheur en DLC se doit d'être :</b>  | <b>Mais il doit tout autant être</b>  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- « spécialisé », « pointu »,</li> <li>« profond »,</li> <li>- « à la pointe », « innovant »,</li> <li>- « objectif ».</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- « superficiel »,</li> <li>- « traditionaliste »,</li> <li>- « subjectif »,</li> <li><b>et s'il le faut :</b></li> <li>- opportuniste</li> <li>- polémique</li> </ul> |

DLC = Didactique des Langues-Cultures

Si nous reprenons le paradigme dominant présenté plus haut dans le cadre d'une pensée complexe, nous lui opposerons le paradigme inverse : un chercheur, à mon avis, doit prendre le risque d'être considéré comme ... (cf. sur la diapositive ci-dessus).

C'est en tout cas le risque que j'ai constamment assumé au cours de ma carrière de chercheur, et même en le recherchant, parce qu'il convient à mon caractère. Je vais m'en expliquer de manière opportuniste (je profite de la thématique proposée aux conférenciers...), et comme on voit déjà dans ce jeu sur les qualificatifs que j'ai choisis pour le paradigme inverse, sur un mode résolument polémique.

Je vais reprendre un à un les termes de ce second paradigme.

### « Superficiel »

Il faut aussi avoir une vision globale, et pour cela il faut rendre aussi en compte :

- la « surface »
- les « interfaces »

6

Edgard Morin, l'un des philosophes de la complexité et l'une de mes références épistémologiques personnelles (1), a souvent critiqué dans ses écrits la spécialisation, qui compartimente la connaissance et fait perdre de vue le sens de l'ensemble, c'est-à-dire en définitive le sens de l'humain au sein de la vie réelle. Il faut donc travailler aussi « en surface », et pas seulement « en profondeur », s'intéresser aux « interfaces », c'est-à-dire aux relations entre les éléments, et pas seulement à chacun d'eux en particulier. L'intelligence est en particulier la capacité de distinguer, mais aussi d'embrasser et de relier ; Edgar Morin parle de la « reliance » nécessaire à l'intelligence de la complexité.

Dans ma discipline, la didactique des langues-cultures, qui est une discipline « d'intervention », c'est-à-dire qui vise essentiellement l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage, les chercheurs qui se spécialisent – et certains conservent la même spécialité tout au long de leur carrière – courent trois grands risques :

- Celui de perdre de vue la réalité de la classe, dans laquelle l'enseignant est confronté en permanence à l'ensemble des problématiques didactiques. Une chose est d'approfondir en tant que spécialiste l'enseignement-apprentissage

du lexique, de la grammaire, de la compréhension de l'oral, de la phonétique, le recours au jeu, à la simulation ou au théâtre ; autre chose est de gérer en tant qu'enseignant toutes les problématiques et les techniques correspondantes (et cette liste est loin d'être exhaustive !...) tout en les « intégrant », c'est-à-dire en leur donnant une cohérence d'ensemble et en les mettant en synergie : c'est la fonction, précisément des « **unités** didactiques » des manuels (cf. [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/040/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/040/)).

- Celui de survaloriser leur spécialité aux dépens des autres. J'ai dirigé plusieurs thèses sur le jeu en classe de langue, et tous ces étudiants-chercheurs ont fini par considérer que pour être un enseignant efficace, il était indispensable de faire jouer constamment les élèves...
- Celui de « durcir » inutilement les étayages théoriques de leur spécialité, ce qui peut impressionner les praticiens – voire les culpabiliser –, mais ne leur est d'aucune utilité pratique : j'aimerais bien qu'on m'explique, par exemple, ce que les développements rituels des psycholinguistes sur « la co-construction du sens dans les interactions langagières » a apporté concrètement aux enseignants cherchant à améliorer les échanges en classe entre leurs élèves ; je n'en ai pas trouvé trace, en tout cas, dans les nombreux manuels que j'ai pu analyser. C'est aussi une tendance des étudiants chercheurs de faire appel dans leur thèse à des théories extra-didactiques sur un mode que j'ai appelé de « mobilisation rhétorique » (cf. [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/), chap. 4.2, pp. 23-24).

---

(1) Cf. [www.christianpuren.com/bibliographies/complexité-didactique-complexe/](http://www.christianpuren.com/bibliographies/complexité-didactique-complexe/).

« Profils cognitifs »

| <b>CENTRATION</b>  | <b>BALAYAGE</b>   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant.</li><li>- Travail à dominante intensive.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement.</li><li>- Travail à dominante extensive.</li></ul> |

7

On retrouve l'opposition complémentaire profondeur-surface dans les typologies classiques des profils cognitifs sous la forme de l'opposition entre le profil « centration » et le profil « balayage ». La diapositive ci-dessus est un extrait d'une présentation de ces profils faite dans la revue *Les Cahiers Pédagogiques* n° 254-255, mai-juin 1987, qui compilait les travaux de plusieurs chercheurs : Antoine de La Garanderie, Herman Witkin, Michel Huteau, Jérôme Kagan, Jérôme Bruner, David Jean-Louis Ausubel, Jean-Louis Gouzien, Maurice Reuchlin et François Longeot.

Comme pour les autres oppositions de profils cognitifs (visuels/auditifs, dépendants/indépendants du champ, réflexivité/impulsivité, égalisation/accentuation, etc.), même si un apprenant a une tendance très marquée pour un élément de profil, progresser dans ses stratégies d'apprentissage implique de travailler l'élément inverse de manière à « enrichir » son profil d'apprenant. Il en est de même pour les deux paradigmes opposés du « bon » chercheur.

On retrouve logiquement pour beaucoup de thèses un titre « à double détente » qui répond à la nécessité pour le jeune chercheur de montrer qu'il s'est spécialisé, mais qu'il s'est en même temps donné une compétence générale. Par exemple : *Le traitement des documents authentiques en classe de langue [balayage] : le cas des cours de français langue étrangère au moyen algérien [centration]*.

Ces doubles titres peuvent s'interpréter comme une mise en récursivité de la perspective méthodologique (dans un mouvement de « particularisation méthodologique ») et la perspective didactique (dans un mouvement de « généralisation didactique ») : cf. [www.christianpuren.com/2008a/](http://www.christianpuren.com/2008a/), diapositives 6 et 7, p. 5-6.

### Processus et stratégies de formation à la recherche

|                  | PANORAMIQUE   | TRANSVERSALE  | « MÉTA »  | PERSONNELLE   |
|------------------|---|---|---|---|
| <b>métaphore</b> | <b>le « balisage »</b>  | <b>la « coupe »</b>   | <b>la « perspective »</b>   | <b>le « parcours »</b>  |
| <b>objectif</b>  | donner une vue d'ensemble sur la totalité des problématiques didactiques  | donner des éléments ou des outils d'analyse communs à de nombreuses problématiques didactiques différentes        | donner un point de vue sur un ensemble de problématiques en fournissant une perspective extérieure      | permettre un cheminement personnel parmi les problématiques didactiques |
| <b>exemples</b>  | –schémas généraux du champ de la DLE<br>–tableau général des problématiques didactiques<br>–schéma général de l'évolution des conceptions de l'enseignement/-apprentissage culturel | –méthodes et noyaux durs méthodologiques<br>–intégration didactique<br>–oppositions méthodologiques fondamentales | –modèle « perspective objet et perspective sujet »<br>–modèle « méthodologie/didactique/-didactologie » | –cursus de formation par modules optatifs                               |

« Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 123-124, juillet-décembre 2001, pp. 293-418. Paris: Klincksieck,  
[www.christianpuren.com/mes-travaux/2001a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001a/)

8

Dans la typologie que j'ai personnellement dressée des « stratégies de formation à la recherche » dans cet article de 2001 (voir référence sur la diapositive ci-dessus), je constate après-coup que j'ai sélectionné celles qui amènent à travailler « en surface » (les stratégies « panoramique » et « méta »), et que même celle qui amène à travailler dans la profondeur ne s'enferme pas dans une spécialité, mais vise précisément à mettre en évidence ce qui est commun à plusieurs spécialités (c'est la stratégie « transversale ») (1). De même que l'apprendre à apprendre consiste à enrichir ses stratégies d'apprentissage (cf. la diapositive précédente), de même, sans doute, le meilleur « parcours personnel » en tant que chercheur consiste à alterner les recherches « en profondeur » et les recherches « en surface ».

La question se pose de manière particulièrement décisive pour le jeune chercheur dès qu'il a soutenu sa thèse. Ses premières publications, s'il ne se contente pas de simplement découper sa thèse en différentes propositions d'articles, vont-elles être d'élargissement ou d'approfondissement de sa recherche initiale ?

(1) Pour des propositions de recherches transversales faites à un groupe de chercheurs réunissant des littéraires, des linguistes et des didacticiens, on pourra lire le texte que j'ai rédigé à leur intention, intitulé « Didactiques, cultures/sociétés et littératures en Amérique du Sud : quelles problématiques transversales de recherche, d'enseignement... et de formation ? », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016i/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016i/).

« **traditionaliste** »

[...] **la prégnance du passé**, à chaque moment de l'évolution méthodologique : que l'héritage antérieur soit valorisé, comme dans la MT [méthodologie traditionnelle], refusé, comme dans la MD [méthodologie directe], assumé, comme dans la MA [méthodologie active], ou encore occulté, comme dans la MAV [méthodologie audiovisuelle], il est toujours présent et agissant, aussi bien chez les méthodologues que chez les concepteurs de cours et les praticiens. L'histoire des méthodologies présente clairement des phénomènes récurrents d'alternance ou de circularité (niveau 1/niveau 2, acceptation/refus de l'héritage, priorité à l'objectif pratique/priorité aux objectifs formatif et culturel, volonté d'assimilation/volonté de spécification par rapport à l'enseignement des autres matières scolaires, prise en compte/rejet des situations d'enseignement-apprentissage, influences réciproques entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement des langues étrangères...

(p. 261)

*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 3<sup>e</sup> éd. électr.,  
déc. 2012, 300 p., [www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/).

9

Dans les deux paradigmes antagonistes du chercheur s'oppose aussi, à l'exigence dominante qui est d'être "à la pointe", "innovant" (1), l'exigence inverse d'être "traditionaliste".

Ce qualificatif de "traditionaliste" n'est pas ici gratuitement polémique : il faut en questionner le fait qu'il soit toujours connoté négativement en pédagogie en général et en didactique des langues-cultures en particulier, alors que dans d'autres domaines, comme celui de la nourriture ou de l'artisanat, on valorise une recette, un tour de main ou un produit lorsqu'on les qualifie de "traditionnels". La nécessité d'être "traditionaliste", pour un chercheur en didactique des langues-cultures, signifie ici qu'il sait devoir inscrire ses recherches dans l'histoire de sa discipline, et cela pour plusieurs raisons:

- parce que les mécanismes d'évolution de sa discipline se font toujours au moins en partie par rapport à son histoire : l'une des grandes conclusions que j'ai tirée de mes années de recherche sur l'histoire des méthodologies est la "prégnance du passé" (cf. la citation de la diapositive ci-dessus) ;

- parce que sa discipline est le produit de son histoire : ses trois perspectives constitutives actuelles - méthodologique, didactique et didactologique - sont ainsi apparues successivement entre les années 1900 et 1980 (cf.

[www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/)) ;

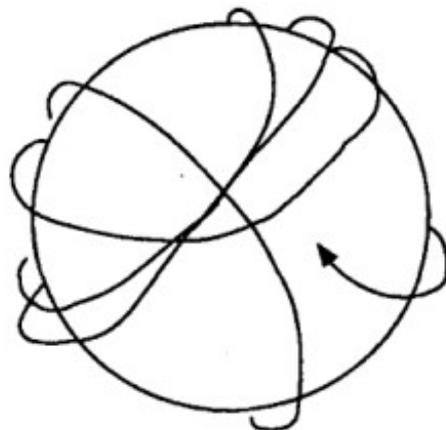
- parce que les quatre dernières grandes « configurations didactiques » (cf. [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/)) qui se sont succédé depuis ces mêmes années 1900 ont gardé leur pertinence, le traitement complexe de la diversité des publics, des objectifs, des modèles et des environnements d'enseignement-apprentissage exigeant de les garder toutes disponibles pour des articulations et combinaisons diverses ; chaque nouvelle méthodologie s'est d'ailleurs constituée explicitement en opposition à l'antérieure (cf. la citation de la diapositive ci-dessus), mais n'en a pas moins recyclé des « objets » (des parties, ou morceaux, relativement autonomes et de ce fait transférables (cf. [www.christianpuren.com/mes-travaux/1992f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1992f/)), et elle a même parfois plus ou moins consciemment assuré des continuités (cf. [www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/)) ; dans le même ordre d'idées, sont toujours susceptibles d'être utilisés :

- toutes les « briques » constitutives des différentes méthodologies constituées, les « méthodes » ou unités minimales de cohérence méthodologiques  
(cf. [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/)) ;
- tous les modèles cognitifs  
(cf. [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/)),
- tous les modèles de description grammaticale  
(cf. [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/)),
- toutes les composantes de la compétence culturelle  
(cf. [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/)),
- toutes les fonctions de la L1 en classe de L2  
(cf. [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/)),
- toutes les « logiques documentaires  
(cf. [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/)),
- tous les types de cohérence des unités didactiques  
(cf. [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/040/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/040/)),
- tous les « types épistémologiques de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures étrangères »  
(cf. [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/058/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/058/)).

---

(1) On peut remarquer avec amusement, à ce propos, la difficulté qu'ont les promoteurs des technologies numériques à abandonner l'expression de "**nouvelles technologies**", pourtant de moins en moins exacte...

### Les différents modes de perception de l'évolution didactique



« Ruptures, continuités et autres modes de perception  
de l'évolution de la didactique des langues-cultures »  
[www.christianpuren.com/mes-travaux/1990c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990c/)

10

Dans cet article de 1990c (cf. diapositive ci-dessus), je commentais ainsi ce schéma :

*La sphère représente la limitation, la cohérence et la stabilité de la problématique didactique. La ligne qui se déplace à sa surface, les évolutions historiques. On a l'impression de rupture si l'on observe une position donnée par rapport à d'autres qui se situent aux antipodes ; de continuité si l'on prend en compte un déplacement sur une distance limitée ; de circularité, enfin, si l'on considère l'ensemble des déplacements. (1)*

*J'ai proposé, dans Histoire des méthodologies (1988, p. 394), une variante concrète de cette schématisation, celle de la terre et des voyages que l'on peut y faire. Elle permet d'illustrer l'intérêt de la réflexion historique en DLE [didactique des langues étrangères] : à force de se déplacer sur notre terre, on finit par repasser dans des lieux déjà explorés ; et la seule manière de rendre ce nouveau parcours plus riche que celui de nos prédécesseurs, c'est de tenir compte de leur expérience (1990c, p. 71-72).*

Dans mon article-reprise de 2013b, je conclusais :

*L'histoire passée et l'évolution actuelle de la didactique des langues-cultures, c'est tout cela à la fois : des ruptures, des continuités, des va-et-vient et des circularités. C'est ainsi qu'il faut l'assumer parce que c'est seulement si on se la*

*représente de cette manière complexe, je pense, qu'elle peut être la plus utile pour la formation et l'autoformation dans notre discipline. (p. 6)*

Je pense qu'il en est de même pour l'ensemble des recherches d'un chercheur « superficiel », qui doit à chaque fois décider s'il va poursuivre ses recherches en rupture, dans la continuité, dans l'alternance ou dans le retour par rapport à ses recherches antérieures.

---

(1) Reprenant et commentant ce schéma dans un article publié quelques années plus tard (2013b), je poursuivais: « À quoi il faudrait rajouter les effets de balancier, qui correspondraient, ici, à des allers-retours entre deux antipodes. »

### « Subjectif »

Dans les sciences sociales, la démarche de recherche vise à élaborer/vérifier ses conclusions par un travail approfondi de reproduction d'un résultat dans un autre ensemble de données, ou par « des discussions entre collègues visant à développer un consensus intersubjectif » (p. 37)

En ce qui concerne les sciences humaines en effet , « il n'existe pas de canons, règles de décision, algorithmes ou même d'heuristique reconnue en recherche qualitative permettant d'indiquer si les conclusions sont valables et les procédures solides » (p. 374).

HUBERMAN A. Michael, MILES Matthew B. 1991.  
*Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a.  
(coll. « Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche »), 480 p.

11

Dans les deux paradigmes antagonistes du chercheur en didactique des langues-cultures s'oppose aussi, à l'exigence dominante qui est d'être « objectif », la nécessité de savoir qu'on est toujours dans une certaine mesure « subjectif ». Voici à ce propos (cf. diapositive ci-dessus) ce qu'écrivent Huberman et Miles, sociologues dont la conception de l'analyse qualitative me paraissant particulièrement adaptées à la méthodologie de la recherche dans ma discipline (1).

La subjectivité est particulièrement incontournable dans les recherches initiales (mémoires de master, thèse) en didactique des langues-cultures pour deux raisons principales :

1) parce qu'il s'agit alors d'une formation à la recherche par la recherche, et que l'enjeu premier est donc le travail de formation que le chercheur réalise sur lui-même ;

2) parce que la didactique des langues-cultures étant une discipline d'intervention, il y a des moments, dans la recherche, où l'implication voire l'engagement du sujet chercheur peut être fort : certaines thèses sont appelées à ce propos des « thèses à thèse », pour signifier que le chercheur s'y est fortement investi personnellement en fonction de ses convictions et de ses valeurs.

---

(1) Pour une présentation de leur modèle, cf. chap. 2.5.2.1 « Le modèle d'analyse

qualitative de A.M. HUBERMAN & M.B. MILES (1991) », [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/), p. 41. J'exploite leur modèle dans mes articles [www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b/), [/2013a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/), [/2015a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/).

**« Les trois paradigmes épistémologiques selon Edgar MORIN »**

| Le paradigme scientifique      | Le paradigme de simplification    | Le paradigme de complexité   |
|--------------------------------|-----------------------------------|--|
| <b>Rationalité</b>             | <b>Rationalisation</b>            | <b>« Rationalité ouverte »</b>   |
| -On s'efforce d'être objectif. | -On est persuadé d'être objectif. | -On sait que le sujet est toujours présent dans l'observation de l'objet, et on recherche des procédures intersubjectives d'objectivation. |

Selon Edgar MORIN, en particulier :

- *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil, 1986, 256 p.
- *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.

[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/)

12

Je fais appel à nouveau à Edgar Morin, dans le tableau ci-dessus, pour présenter une manière de gérer la subjectivité inévitable dans les recherches en didactique des langues-cultures : c'est la confrontation des subjectivités.

Je suis un auteur non caché. Je veux dire par là que je me différencie de ceux qui se dissimulent derrière l'apparente objectivité de leurs idées, comme si la vérité anonyme parlait par leur plume.

Être auteur, c'est assumer ses idées pour le meilleur et pour le pire. Je suis un auteur qui, de plus, s'auto-désigne. Je veux dire que cette exhibition comporte aussi de l'humilité. Je donne ma dimension subjective, je la mets sur le tapis, donnant au lecteur la possibilité de détecter et de contrôler ma subjectivité. (p. 153)

MORIN Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*,  
ESF éditeur, Paris, 160 p.

13

Une autre manière de gérer la subjectivité, c'est de ne pas l'occulter quand elle est forte, de l'assumer pleinement, ne serait-ce, comme l'écrit Edgar Morin dans ce passage, que pour donner à ses lecteurs la possibilité de la détecter, de manière éventuellement à la confronter avec leur propre subjectivité... ou à ce qu'ils considéreront pour leur part comme des connaissances objectives.

Je ne me compare pas à Edgar Morin (!!...) , mais je me reconnais dans ce qu'il dit là.

Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures »

Dossier 5 : « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche »

[www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/)

Chapitre 1.1 « Entre l'objet et le sujet, le projet », pp. 4-7

14

On retrouvera dans les pages citées ci-dessus en référence, les idées que je viens de présenter ici concernant la subjectivité dans la recherche, et en particulier les trois modes de gestion :

*- Le premier, le plus élémentaire mais le plus indispensable, est d'être conscient en tant que chercheur de sa propre subjectivité, et de ne pas l'occulter mais au contraire de l'assumer dans son travail tout en montrant qu'on a été capable de la repérer, d'en maîtriser le mieux possible les effets et d'en tirer le maximum de profit en termes de formation personnelle à la recherche.*

*- Le second, c'est de confronter sa propre subjectivité à d'autres subjectivités de manière à parvenir avec d'autres personnes à un maximum possible d'accords, et à expliciter les désaccords en montrant qu'on les a « compris » (i.e. qu'on a su les décrire, les analyser et les interpréter). [...]*

*– Le troisième mode de gestion de la subjectivité consiste pour le chercheur à mettre en avant son projet, puisque c'est son projet qui légitime sa présence et sa stratégie en tant que sujet face à son objet de recherche. (pp. 5-6)*

**Un bon chercheur est aussi...**

**opportuniste**

15

Il me reste à développer les deux autres qualificatifs que j'attribue au « bon chercheur », qui se doit à mes yeux d'être *opportuniste* et *polémique*. Ces deux qualificatifs sont généralement, comme les précédents que nous avons déjà passés en revue, considérés comme péjoratifs. On connaît ainsi, en littérature, « les poèmes de circonstance », commandés par un mécène ou, justement, par les « circonstances » de la vie du poète : on les oppose classiquement aux poèmes plus authentiques, issus de son inspiration personnelle et de son génie propre.

Si j'ai un conseil à donner aux jeunes chercheurs, c'est de mettre à profit les recherches « de circonstance » qu'ils devront forcément mener de temps en temps au cours de leur carrière, pour des cours ou séminaires dont ils seront chargés dans leur université, pour des ateliers ou conférences qu'on leur demandera d'assurer dans des congrès et autres colloques, dans les laboratoires auxquels ils seront inscrits, et dont les axes de recherche ne correspondront pas toujours à leur(s) spécialisation(s) première(s). Personnellement, même si je m'y suis mis parfois de mauvaise grâce, à contre-cœur, je ne l'ai jamais finalement regretté, non seulement parce qu'on s'enrichit toujours lorsqu'on change de thématique et de perspective, mais aussi parce qu'on découvre des choses que l'on aurait jamais pensé à chercher de soi-même.

Mais cela suppose, pour ne pas se disperser, d'avoir déjà une bonne appréhension de la globalité de sa discipline, pour pouvoir relier ses recherches à des problématiques

disciplinaires dont on pensait déjà « avoir fait le tour ». Il ne faut pas s'enfermer dans une spécialité et l'approfondir constamment, mais régulièrement « aller voir ailleurs ». Vous avez certainement remarqué qu'après un voyage ou un séjour à l'étranger, on porte, sur ce que l'on croyait bien connaître chez soi, un nouveau regard. Nous pouvons le faire simplement, chez nous, à notre rythme et selon nos envies, en lisant des articles et ouvrages d'autres disciplines, comme je l'ai beaucoup fait pour ma part en philosophie, épistémologie des sciences, sociologie, sciences politiques, histoire des idées, ou encore management d'entreprise. Beaucoup des bonnes thèses que j'ai eu la chance de diriger avaient été menées par des étudiants venant de formations initiales éloignées de la didactique des langues-cultures.

Je disais au début de ma conférence qu'on cherchait bien en y mettant de sa personnalité; on cherche bien aussi à partir de ses lectures et expériences personnelles.

Parmi les nombreux exemples personnels que je pourrais choisir pour illustrer l'intérêt de l'opportunisme, j'ai choisi le suivant : (voir diapositive suivante)

### **Un exemple personnel d'opportunisme**

« Manuels de langue et formation des enseignants ». [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/)

1. « Choix et usages des manuels de langue - Matrice de problématisation (T.P.) ».
2. « Référentiel qualité des manuels de FLE et de leurs usages ».
3. « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel ».

16

Ces trois documents ont été élaborés à l'origine pour un séminaire de formation que j'ai animé du 13 au 16 juillet 2015 à l'Alliance français de la ville de Guatemala, pour le compte de l'IFAC (Institut Français d'Amérique Centrale) et pour un public constitué de responsables d'Alliances françaises et de filières de FLE des Universités publiques de la Région.

Le titre qui m'avait été donné pour ce séminaire était « La place de la méthode dans la construction de cours : de la bonne utilisation des méthodes FLE. Quels choix ? Quels recours ? ». Pendant plusieurs semaines, alors que je cherchais désespérément des idées pour remplir de manière si possible originale et intéressante pour mon public, les 12 heures prévues de formation, je m'en suis voulu d'avoir été assez bête pour accepter ce thème qui ne m'inspirait vraiment pas. Et pourtant, « en cherchant bien » (comme on dit justement !...), j'ai finalement abouti à des contenus que j'ai mis en forme ensuite dans ces trois documents joints, que je n'aurais certainement pas pensé de moi-même à produire, qui sont originaux, qui ont intéressé mon public, et qui présentent aussi, je pense, un intérêt pour ma discipline.

**« Polémique »**

AMOSSY Ruth, 2014, *Apologie de la polémique*,  
Paris : PUF, collection « L'interrogation philosophique », 240 p

17

Le dernier qualificatif que j'attribue pour ma part au bon chercheur, et qui est lui aussi connoté péjorativement, c'est d'être *polémique*. Certains collègues affirment qu'il ne faut parler que de « controverse », voire de « débat », parce qu'ils continuent à attribuer à « polémique » une connotation négative... tout en évitant même tout débat.

J'ai beaucoup aimé cet ouvrage de R. Amossy (voir références sur la diapositive ci-dessus). L'auteure y rappelle que la polémique est inhérente à la vie démocratique. Elle est tout aussi nécessaire à la vie scientifique, et c'est dans les domaines scientifiques très actifs qu'éclatent régulièrement des polémiques médiatiques et même parfois des dénonciations publiques d'impostures . Mais, comme je l'ai écrit dans un article de 2015 (1), le domaine de la didactique du FLE est devenu en France « trop anémique pour porter et mener à terme des controverses publiques sur quelque question que ce soit », et elle ne parvient plus à générer « que des dissensions larvées ou des débats avortés » (p. 15).

---

(1) « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/).

Une telle déférence de beaucoup de didacticiens français envers ce document, sur lequel pendant des années ils ont déversé *ad nauseam* des gloses respectueuses dignes des exégèses bibliques, ainsi que le silence de presque tous les autres (y compris des auteurs du *CECRL*), sont un révélateur cruel et un témoignage historique accablant du niveau d'anémie intellectuelle auquel est tombée en France la didactique du FLE. (p. 13)

18

Voilà, pour vous donner un exemple concret d'écriture polémique, le commentaire que dans mon article de 2015 (cité en note en bas du commentaire de la diapositive précédente), je fais de l'attitude de beaucoup de didacticiens français vis-à-vis du CECR dans les années 2000. Je montre dans cet article à partir d'exemples tirés du CECR, comment trois idéologies conjointes y bloquent par avance toute possibilité de véritable débat scientifique : l'idéologie de la communication consensuelle, l'idéologie de l'expertise et l'idéologie scientiste.

(cf. [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/))

– « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2007b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007b/).

– « Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b/).

– MAURER Bruno, PUREN Christian, *CECR : par ici la sortie !*, EAC (Éditions des Archives Contemporaines), à paraître fin 2019 en version papier et en version électronique gratuite, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/>.

19

Voici aussi les références de trois autres textes – les deux premiers sont deux articles publiés, le dernier, comme on le voit, est un ouvrage en collaboration à paraître – où l'on trouvera d'autres critiques parfois très virulentes contre le CECR de 2001 et son « Volume complémentaire » paru en février 2018.

## **CADRE EUROPEEN COMMUN DE FORMATION DE PROFESSEURS DE LANGUES-CULTURES ETRANGERES**

### **1. Niveaux communs de référence**

#### **1.1. Compétence didactique**

| <b><i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i></b> |  |
|---|--|
| <b>C2</b>   | Je peux exploiter les insuffisances, ambiguïtés, confusions et incohérences du CECRL dans la conception de projets collectifs de recherche didactique.   |
| <b>C1</b>   | Je peux critiquer le CECRL de manière pertinente et convaincante, et profiter de ces critiques pour faire progresser ma réflexion didactique personnelle |
| <b>B2</b>   | Je suis capable d'analyser et d'interpréter le CECRL dans une perspective interne et dans une perspective externe (en particulier historique).           |
| <b>B1</b>   | Je suis capable de présenter quelques aspects du CECRL de manière compréhensible pour un non spécialiste.  |
| <b>A2</b>   | J'ai quelques connaissances élémentaires en ce qui concerne les contenus du CECRL.   |
| <b>A1</b>   | Je sais que le CECRL existe et je peux dire en termes généraux de quoi il traite.  |

20

Je terminerai par un dernier exemple de critique polémique du CECR, cette fois sur le mode parodique. J'ai déjà utilisé ce tableau de mon invention (voir diapositive ci-dessus) à plusieurs reprises ces dernières années dans des conférences, mais je pense je ne l'avais jamais encore publié. Voilà qui est fait.