

L'« EXPÉRIENTIEL » EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES. ESSAI DE MODÉLISATION

Table des matières

Introduction.....	1
1. Les différentes matrices méthodologiques disponibles en didactique des langues-cultures.....	4
2. Le niveau de relation entre l'expérientiel et les matrices méthodologiques	5
2.1. Les techniques expérientielles.....	5
2.2. Les démarches expérientielles	6
2.3. Les méthodologies expérientielles	7
3. La distribution de la relation entre l'expérientiel et les différentes matrices méthodologiques ...	8
4. Conclusion	9
Bibliographie.....	10

Sigle régulièrement utilisé

DLC : Didactique des Langues-Cultures

INTRODUCTION

L'« expérientiel », en didactique des langues-cultures (désormais siglée « DLC »), correspond à tout ce qui peut être mis en œuvre pour appliquer le principe pédagogique qui fonde la grande révolution de la méthodologie directe au tout début du XX^e siècle, énoncé ainsi en 1903 par un professeur d'allemand, Émile Bailly, à propos de l'enseignement aux enfants¹ : « Une langue vivante [...] s'apprend en vivant cette langue ! ».

L'un des tout premiers méthodologues directs, Charles Schweitzer, avait fait sensation dans ses cours de l'Hôtel-de-Ville de Paris en donnant, entre 1892 et 1895, des cours d'allemand à des instituteurs en leur faisant visiter les monuments de la ville. Ainsi, pensait-il, la langue apprise « sera tout imprégnée de sensations immédiates, une langue apprise sur le vif, une langue vécue » (cité par Puren 1988a, p. 87).

La discipline scolaire « langues vivantes » s'opposait ainsi aux « langues mortes » – le latin et le grec ancien – avec lesquelles elle était entrée en forte compétition depuis le début des années

¹ BAILLY Émile, « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive », *Les Langues modernes* (6), déc. 1903, pp. 168-179.

1870², mais il s'agissait aussi pour elle de se distinguer en mettant en avant, avec les méthodes directe et active, la « méthode intuitive » promue depuis la fin du siècle précédent par tous les pédagogues modernistes. Dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de 1887, Ferdinand Buisson écrivait à propos de cette méthode intuitive : « [Elle est] la seule [...] qui se propose d'agir non pas sur une faculté, mais sur toutes ; qui saisisse dans l'enfant l'être humain tout entier pour former à la fois chez lui les sens, le jugement, l'imagination, le sentiment. »³

Le « principe direct » a donné historiquement son nom à la « méthodologie directe » des années 1900⁴ parce qu'il a été étendu, au cours de son élaboration, depuis le lexique – expliqué désormais en langue étrangère – à tous les domaines d'enseignement, comme on le voit dans le passage suivant de l'instruction officielle de 1908, où les méthodes active, directe et intuitive se combinent pour un enseignement de la littérature procurant aux élèves une véritable « expérience littéraire »⁵, que la méthodologie active, héritière de la méthodologie directe, reprendra à son compte dans les années 1920-1960.

C'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes ; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes ; et surtout elle met l'élève directement en face des réalités concrètes ou spirituelles et non de mots ou d'idées abstraites.

En DLC, l'« expérientiel » peut être défini comme toute forme d'expérience vécue par l'apprenant directement en langue étrangère, qui est suscitée et exploitée par l'enseignant aux fins d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère. Cette définition peut paraître limitative, mais c'est parce qu'elle se limite strictement au domaine de la DLC, discipline dont l'objet est le processus conjoint d'enseignement-apprentissage. C'est la raison pour laquelle, dans le présent texte, les modèles que je proposerai de l'expérientiel sont en relation avec les différentes « configurations didactiques » disponibles dans cette discipline.

À cette définition de l'expérientiel peuvent être ajoutées, pour mieux cerner le champ de l'expérientiel, deux descriptions :

- la liste non exhaustive des différentes formes que prend cette expérience et qui en constituent, en quelque sorte, les « composantes notionnelles » : l'authentique, le spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le relationnel, l'interactif, le corporel... ;
- et la liste des quatre techniques les plus couramment utilisées en didactique scolaire pour provoquer cette expérience : le jeu, le chant, la poésie et le théâtre.

² Cf. PUREN Christian, *Histoire des méthodologies* (Paris : CLE international-Nathan, 1988), le chap. 1.3. « Le développement de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^e siècle et la méthodologie traditionnelle », pp. 31 sqq.

³ L'exigence de faire vivre tous les savoirs scolaires a perduré jusqu'à nos jours, le principe de « pédagogie active » étant toujours d'actualité. La lecture d'un article récent sur le site The Conversation, Pierre Léna et Jean-Paul Rossignol (2021) nous rappelle que cette exigence vaut pour toutes les disciplines scolaires, que la science aussi doit être « vivante », et qu'elle ne peut l'être dans les classes que si elle vit déjà chez les enseignants, dont la formation doit être (re)pensée à cet effet.

⁴ Ses promoteurs parlent de « méthode » directe, désignant par ce terme à la fois le principe et la méthodologie construite à partir de ce principe.

⁵ Cette expression a été, de manière très heureuse, reprise par les concepteurs de l'évaluation internationale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), qui porte en particulier sur la compréhension des textes littéraires par des élèves à la fin de leur quatrième année d'apprentissage scolaire de leur langue maternelle : « The PIRLS reading assessment is based on a comprehensive framework that covers major reading purposes for **literary experience**, to acquire and use information, and to search for information on the internet. » (je souligne, site officiel <https://timssandpirls.bc.edu/pirls-landing.html>, dernière consultation 18 03 2021).

À l'origine du présent article se trouve une intervention que j'ai faite à distance le 15 mars 2021 lors d'une journée d'étude du Projet interdisciplinaire Artlingo de la Faculté des Langues de l'Université de Strasbourg, sur le thème des pratiques artistiques en DLC. Dans le cadre de ce projet universitaire sont organisées des formations elles-mêmes en mode projet qui visent à provoquer « une immersion totale et intensive dans une « langue-culture » [...] par l'intégration du lien étroit entre émotion et cognition [...] »⁶.

Ce terme d'« émotion » est souvent pris en DLC comme terme générique pour désigner les différentes composantes notionnelles de l'expérientiel énumérées ci-dessus. La *Revue de linguistique et de didactique des langues* (LIDIL) a par exemple consacré en 2013 son numéro 48 à « L'émotion et l'apprentissage des langues » (<https://doi.org/10.4000/lidil.3305>). L'un des articles de ce numéro traite de « l'impact émotionnel » de la pédagogie de projet (BERDAL-MASUY & BOTELL 2013) : si Artlingo est un projet organisant des formations en mode projet, c'est parce que l'une des principales caractéristiques de cette forme d'action amène les participants à s'impliquer fortement et durablement dans une expérience collective vécue.

C'est d'ailleurs le même terme d'« émotion » que j'utilise, depuis plusieurs années, pour désigner l'expérientiel parmi les différentes « instances » auxquelles un enseignant peut faire appel pour enseigner-faire apprendre une langue culture étrangère :

Raison - **I**mitation - **M**émorisation - **E**motion - **R**éaction - **A**ction - **I**mprégnation

Dans le mini-modèle ci-dessus⁷, ces instances sont mises dans un ordre donnant l'acrostiche « RIMERA I », clin d'œil, précisément, à l'importance de l'émotion littéraire parmi toutes ces instances d'enseignement-apprentissage auxquelles il est fait appel en didactique des *langues-cultures*, la littérature fournissant d'emblée un contact simultané avec une langue et une culture sur un support ouvert à l'interprétation et à l'émotion, et de ce fait bon déclencheur de prises de parole.

Je n'ai aucune expérience ni recherche personnelle sur les pratiques artistiques en DLC, de sorte que, pour continuer à éviter d'atteindre, selon la loi de Peter, mon premier niveau d'incompétence, j'ai choisi pour mon intervention à Artlingo d'aborder la thématique à partir de ma spécialité, la DLC, et d'élaborer une modélisation des relations possibles entre l'expérientiel et les « configurations didactiques » actuellement disponibles en DLC⁸. Les pratiques artistiques et, plus généralement, les expériences artistiques, restent le plus souvent cantonnées à des expérimentations limitées dans l'espace et le temps, et par le nombre de personnes mobilisées. Elles ne sont jamais parvenues, en tout cas, à l'objectif que vise la DLC, à savoir la généralisation et la pérennisation d'innovations dans les pratiques ordinaires des enseignants⁹. Il me semblait donc intéressant, pour mes auditeurs, qu'ils puissent replacer les pratiques artistiques dans un cadre didactique d'ensemble.

⁶ Site officiel <https://langues.unistra.fr/formation/ue-douverture/artlingo/>, consultation du 18 03 2021.

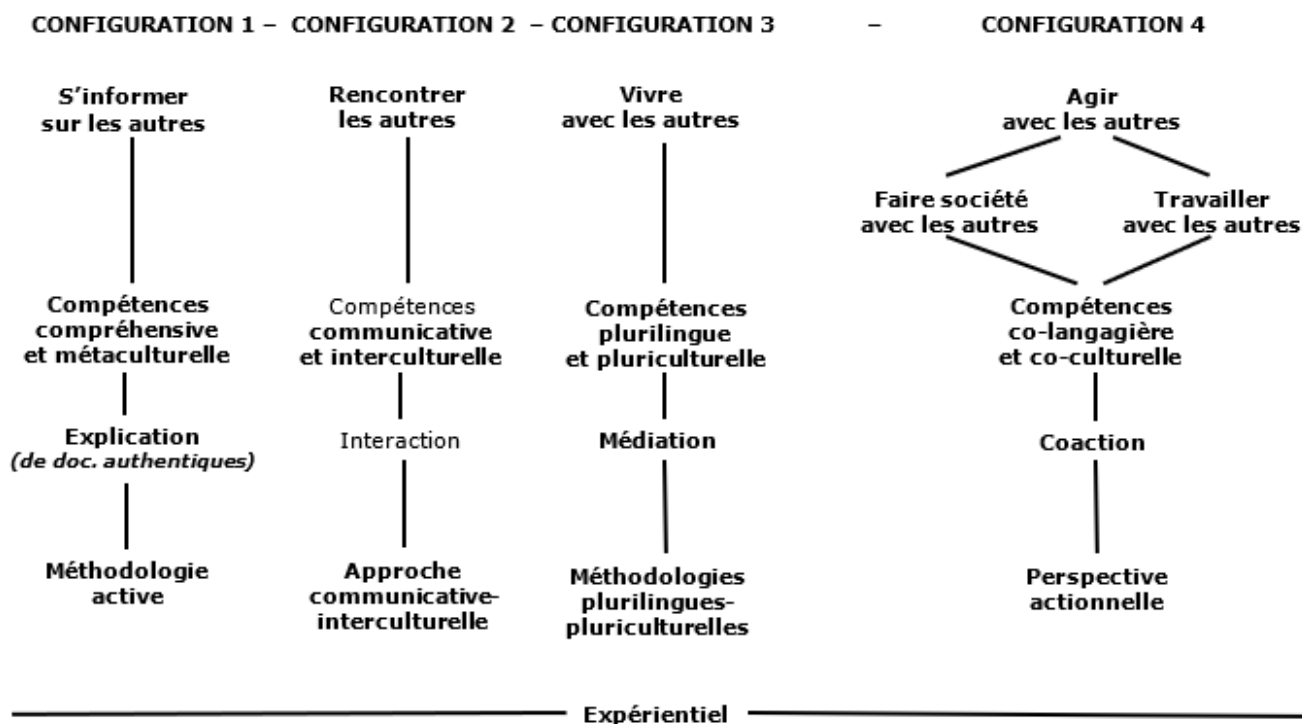
⁷ Je renvoie au document présentant ce modèle (Puren 017) pour une description succincte de chacune de ces instances : on y retrouvera, pour l'instance « émotion », celle que j'ai proposée ici plus haut.

⁸ Je reviendrai plus avant sur cette expression de « configurations didactiques ». Concernant la modélisation comme outil privilégié d'appréhension et de gestion de la complexité, cf. les références bibliographiques proposées dans la rubrique « Épistémologie » de mon site, www.christianpuren.com/bibliographies/epistemologie/, points 3 et 4.

⁹ Il en est de même de la plupart des innovations technologiques censées générer des innovations didactiques : cf. Puren 2016d et 2018c.

1. LES DIFFÉRENTES MATRICES MÉTHODOLOGIQUES DISPONIBLES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

La situation méthodologique actuelle, en DLC, peut être représentée par la schématisation ci-dessous (reprise de Puren 052) :



Ce modèle présente verticalement les différentes « configurations didactiques » disponibles, qui sont celles qui se sont succédé en France depuis le début du XX^e siècle. Une configuration didactique est un système où sont mis en cohérence un objectif social prioritaire (1^e ligne horizontale) ; la compétence langagière et la compétence culturelle qui lui correspondent (2^e ligne) ; une action sociale visée qui est aussi, en raison d'une loi constante d'homologie maximale fin-moyens, la tâche scolaire de référence (3^e ligne) ; enfin la méthodologie correspondante (4^e ligne)¹⁰.

Chacun de ces objectifs sociaux peut actuellement être le plus adéquat et pertinent pour certains cours de langue à des élèves ou à des adultes, en permanence ou à certains moments de leur cursus, et il en est de même, par conséquent, de chacune des méthodologies correspondantes. C'est pourquoi je considère ces méthodologies comme des « matrices » qui sont autant de ressources d'ingénierie didactique à la disposition des responsables éducatifs pour la conception des curricula, des éditeurs pour la conception des manuels, et des enseignants pour la conception de leurs séquences¹¹.

Dans cette schématisation, la représentation de l'élément « expérientiel », avec ce trait horizontal continu, indique que l'enseignement des langues-cultures a toujours, au cours de son histoire, fait appel à cette instance, quelle que soit la configuration didactique du moment.

Dans la suite de ce texte, je me propose de croiser ce modèle des configurations didactiques disponibles avec successivement deux modèles très simples de l'expérientiel, un modèle de *niveau*

¹⁰ Chaque méthodologie est élaborée à partir des éléments précédents en faisant appel aux composantes nécessaires à cet effet – linguistiques, culturelles, cognitives, pédagogiques et technologiques – choisies parmi les modèles en vigueur à son époque. Cf. Puren 052 pour une présentation commentée de cette schématisation, et des références bibliographiques complémentaires.

¹¹ Cf. Puren 073 pour une présentation plus détaillée de ces matrices méthodologiques).

de relation et un modèle de *distribution* de la relation entre l'expérientiel avec les matrices méthodologiques.

2. LE NIVEAU DE RELATION ENTRE L'EXPÉRIENTIEL ET LES MATRICES MÉTHODOLOGIQUES

L'expérientiel peut être en relation plus ou moins intense avec telle(s) ou telle(s) matrice(s) méthodologique(s), jusqu'à produire, comme nous le verrons, sa propre matrice spécifique. Ces niveaux de relation entre l'expérientiel et le méthodologique sont représentés dans le schéma ci-dessous par un continuum qui va du niveau minimal au niveau maximal :



Selon le niveau d'intensité de la relation avec la méthodologie de référence de l'enseignant (ou du manuel), l'expérientiel prendra la forme de techniques, de démarches, ou d'une méthodologie expérientielle – dans ce dernier cas, la méthodologie expérientielle est la méthodologie de référence de l'enseignant¹². Toutes font partie du patrimoine historique de la didactique des langues-cultures : elles ont en effet constamment été utilisées en parallèle avec les méthodologies « classiques », en articulation, en intégration ou en combinaison avec elles, ou, dans le cas des méthodologies expérientielles, dites « non conventionnelles », en remplacement des méthodologies « classiques ».

2.1. Les techniques expérientielles

Les *techniques* expérientielles correspondent au niveau de relation minimal : ce sont des formes de mises en œuvre ponctuelles, isolées et auto-suffisantes de l'expérientiel insérées dans une méthodologie donnée sans que la cohérence de celle-ci en soit affectée. Les techniques sont en effet relativement autonomes : ce sont des « objets méthodologiques »¹³ qui peuvent être articulés, au sein des séquences didactiques, entre eux et avec la méthodologie dominante régulièrement utilisée, comme des pièces que l'on vient insérer dans un jeu de Lego.

On peut ainsi faire jouer ou faire chanter les élèves de sa classe entre des séquences de méthodologie active ou d'approche communicative, voire aménager des pauses au cours des classes « ordinaires » pour y insérer des techniques moins « conventionnelles » (cf. KAZLAUSKAITĖ *et al.* 2016) : on parlera alors d'*articulation entre des techniques expérientielles et l'approche communicative*.

Pour l'enseignement aux enfants, on a pu faire recours au corps et à ses différents sens, ainsi qu'au jeu, au service de l'apprentissage des règles de grammaire, au sein même de la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction. De Vallange, dans son ouvrage de 1730 *Art d'enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent* propose ainsi aux enseignants de faire manipuler aux élèves des gâteaux appelés «fours grammaticaux», destinés à être consommés par eux au fur et à mesure du déroulement de ces exercices, et d'utiliser avec eux en classe des jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, de l'imprimerie, de la musique (la « grammaire musicale [...] qui enseigne le latin en chantant »), ou encore les doigts de la main (c'est la « grammaire digitale », que l'on apprend « en badinant sur les doigts »).

¹² On notera que dans un article récent auquel je ferai encore référence plus avant, 2019g, j'hésite encore entre « techniques » (p. 2, p. 5) et « démarches »(p. 7) expérientielles. J'ai dans différentes versions du document Puren 052 utilisé successivement les termes de « méthodologies », « techniques », puis « démarches », avant de me rendre compte, lors de la préparation de la conférence à l'origine du présent texte que chacun de ces termes convenait suivant le niveau d'intensité de la relation de l'expérientiel auquel on pensait.

¹³ Sur la définition des objets méthodologiques, cf. Puren 2012f. Pour la liste des objets méthodologiques actuellement disponibles en DLC (avec pour chacune une référence bibliographique), cf. Puren 2019g, p. 11.

Dans la méthodologie audiovisuelle française, précurseure de l'approche communicative, il était demandé aux élèves, au moment où ils jouaient la scène, de s'identifier aux personnages en reprenant leurs intonations, leurs mimiques et leur gestuelle. Mais cette technique expérientielle n'était utilisée qu'à ce moment-là de l'unité didactique : dans une phase antérieure, d'explication du dialogue, et dans une phase suivante, d'exploitation de ce même dialogue par description des images et passage au style indirect et au récit, l'élève, en effet, était placé en extériorité par rapport à la scène et à ses personnages. À la fin de l'unité didactique des manuels communicatifs on trouve une technique expérientielle semblable, celle de la simulation ou du jeu de rôle.

Les techniques expérientielles ne fonctionnent pas différemment, en cela, des techniques méthodologiques telles que celles mises en œuvre pour expliquer un mot inconnu directement en langue étrangère, pour mettre les élèves en situation d'« écoute active » d'un document oral, ou encore pour les guider, au moyen de la procédure standard d'exercisation grammaticale, depuis leur premier contact avec une nouvelle forme langagière jusqu'au réemploi personnel de celle-ci¹⁴. J'ai proposé d'appeler ces composantes méthodologiques des « objets », du nom que les informaticiens programmeurs donnent à des lignes de logiciel déjà écrites et validées (*free bugs*), et qui assurent des fonctions indispensables en informatique (pour un logiciel fonctionnant sur un poste de travail, c'est par exemple la gestion de la relation entre le clavier et le processeur, entre la mémoire et l'affichage, etc.). Les programmeurs se contentent, de copier-coller au bon endroit les bons « objets » dans le nouveau logiciel qu'ils construisent sur mesure. Pour prendre, après la métaphore du jeu de Lego, une métaphore informatique, les lignes de code de telle ou telle technique, expérientielle ou non, qui vont régir les pratiques d'enseignement-apprentissage pendant le déroulé de leur lecture, sont en quelque sorte copiées-collées telles quelles par l'enseignant ou l'auteur de manuel dans son propre « logiciel méthodologique ».

2.2. Les démarches expérientielles

Je propose de parler de « démarche » lorsque la forme de mise en œuvre de l'expérientiel est intégrée d'origine (on dirait, pour une pièce mécanique, « sertie d'usine »...) au sein d'une matrice méthodologique, de telle sorte qu'elle en constitue une composante à part entière, jusqu'à donner à l'ensemble des pratiques d'enseignement-apprentissage de cette matrice une « allure » particulière (d'où le terme de « démarche » proposé ici).

Un bon exemple en est fourni par la démarche directe, telle qu'elle est intégrée à la méthodologie directe du début du XX^e siècle sous le nom de « méthode »¹⁵.

C'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes ; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes ; et surtout elle met l'élève directement en face des réalités concrètes ou spirituelles et non de mots ou d'idées abstraites.
(Instruction de décembre 1908)

Ce mode d'intégration de l'expérientiel fournira la base de la lecture des textes littéraires dans la méthodologie active des années 1920-1960. Dans un cours de langue communicatif, si l'enseignant exploite systématiquement certaines techniques expérientielles comme des occasions

¹⁴ Cf. Puren 2019g, p. 11, pour la liste de sept techniques disponibles.

¹⁵ La méthodologie directe des années 1900 est la première version de la méthodologie active, qui sera la méthodologie officielle dans l'enseignement scolaires des langues vivantes en France des années 1920 aux années 1960 (elle est longuement présentée dans la 3^e partie de mon ouvrage de 1988). Je réserve pour ma part le terme de « méthode » à l'unité minimale de cohérence méthodologique (cf. Puren 2011k) : ce qui est proposé dans le passage de l'instruction de 1908 s'analyse, du point de vue micro-méthodologique, comme la mise en œuvre d'une combinaison entre la méthode active, la méthode directe et la méthode intuitive.

supplémentaires pour les élèves de communiquer entre eux dans la langue apprise, on parlera également d'*intégration de l'expérientiel dans l'approche communicative*.

La même mise en œuvre de l'expérientiel peut donc correspondre à une technique ou à une démarche, selon son degré de relation – articulation ou intégration – avec une matrice méthodologique.

La perspective actionnelle, quant à elle, cherche à faire de la classe une société à part entière où enseignants et apprenants « vivent » leur enseignement-apprentissage comme un projet collectif. Dans les pratiques ordinaires, les unités didactiques des manuels comme les séquences des enseignants génèrent de telles contraintes – en particulier en termes de préprogrammation des contenus langagiers et culturels dans les premières années, que la pédagogie de projet doit se limiter à des « mini-projets » compatibles avec ces limitations (cf. Puren 080). Dans ces mini-projets, malgré tout, en laissant une certaine autonomie aux élèves et en leur proposant une série articulée de tâches cohérentes par rapport à une production finale à dimension collective (un « scénario actionnel »), on s'efforce de créer chez eux un minimum d'engagement personnel dans une expérience de travail collectif suivi, de sorte qu'il est possible de considérer ces mini-projets comme un autre exemple de démarche expérientielle.

Il existe un continuum entre les mini-projets forcément modestes limités à la dimension de l'unité didactique ou de la séquence de classe, et les projets pédagogiques de longue durée qui sont réalisés parallèlement à l'usage du manuel, et des classes conçues entièrement en pédagogie de projet : on passe alors – et ce sont précisément deux expressions qui sont utilisées pour caractériser le travail en mode projet, de la « démarche de projet » à la « méthodologie de projet ». Étant donné l'importance, que j'ai déjà notée dans l'introduction du présent texte, de l'expérience collective vécue que cette démarche cherche à créer, il est possible de considérer la méthodologie de projet, lorsqu'elle est mise en œuvre en classe de manière exclusive et systématique, comme une méthodologie expérientielle. Célestin Freinet, l'auteur de référence de cette pédagogie en France, considérait d'ailleurs que ce qu'il proposait était un ensemble de techniques cohérentes visant à faire vivre par les élèves en classe les valeurs de la citoyenneté démocratique.

Il s'agissait en même temps, bien entendu, d'assurer les apprentissages disciplinaires. Pour la classe de langue, la pédagogie Freinet fournit, selon Gerald Schlemminger (2001), un ensemble de « techniques de communication » : la correspondance interscolaire, le journal de classe, le texte libre, la bibliothèque de classe et l'imprimerie (pp. 6-8). Dans une version actualisée de ce texte prenant en compte la perspective actionnelle en didactique des langues-cultures, l'auteur sans doute parlerait d'un ensemble de « techniques de communication et d'action »...

2.3. Les méthodologies expérientielles

Une méthodologie expérientielle est une méthodologie dont la cohérence globale est construite sur la systématisation d'une ou plusieurs techniques expérientielles, et que ses promoteurs considèrent, donc, comme une « matrice expérientielle ». Un bon exemple nous est fourni par la présentation faite de la méthodologie *Silent Way* de Caleb Gattegno sur le site de l'association qui la promeut¹⁶ :

Dans une classe Silent Way, la subordination de l'enseignement à l'apprentissage peut être mise en œuvre selon la séquence suivante :

1. *L'élève fait **une expérience** avec la langue. Il produit une phrase, une construction grammaticale, une combinaison de sons.*
2. *L'enseignant donne un feed-back au sujet de **l'expérience** en indiquant la présence d'une erreur ou d'une imperfection. Ce feed-back représente l'expérience ou essai de l'enseignant. Notez que le feed-back n'inclut jamais la correction de la faute mais uniquement une indication d'où elle se trouve.*
3. *L'élève fait **une expérience** supplémentaire en essayant de se corriger, ce qui fournit un feed-back à l'enseignant.*

¹⁶ Éducation Pour Demain (UEPD), www.uneeducationpourdemain.org (dernière connexion 19 03 2021).

4. *L'enseignant déduit de la phrase produite si son essai était approprié ou utile.*
5. *Le cycle continue jusqu'à ce que la production de l'élève soit adéquate, correcte et vraie.*
(je souligne)

Autre exemple, celui de la méthodologie *Physical Total Response* de James Asher, qui se base sur un apprentissage de la langue en coordination constante avec les mouvements du corps¹⁷.

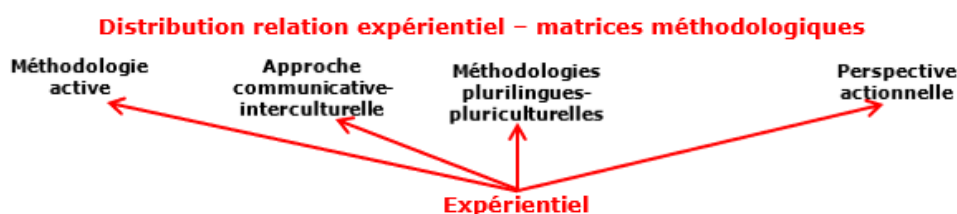
On peut parler de *combinaison entre l'expérientiel et le communicatif* si ces deux formes d'enseignement-apprentissage sont en quelque sorte fusionnées dans une relation égalitaire au point de générer une méthodologie d'ensemble originale. J'avoue ne pas avoir d'exemple concret à donner¹⁸, mais cette combinaison est tout-à-fait envisageable, et elle a sûrement été réalisée à titre personnel par certains enseignants passionnés de telle ou telle technique expérientielle dans leurs pratiques de classe.

Ces méthodologies expérientielles ont été parfois appelées « approches différentes » ou encore, « non conventionnelles »¹⁹. Elles ne sont pas, pour cette raison, généralisables dans l'enseignement scolaire : Célestin Freinet en fit l'expérience, qui dut quitter l'Éducation nationale pour continuer à appliquer sa pédagogie.

Ce n'est assurément pas le cas de la pédagogie Freinet, ni celle des autres grands représentants de la pédagogie de projet comme John Dewey aux U.S.A. ou Ovide Decroly en Belgique, mais les méthodologies expérientielles pour l'apprentissage des langues reposent généralement sur quelques techniques simples auxquelles leurs promoteurs prêtent des vertus à la mesure de la foi avec lesquelles ils demandent que les enseignants les appliquent. J'ai eu l'occasion, à plusieurs reprises, de dire qu'elles étaient à la DLC ce que les sectes sont aux religions. Un collègue, quelque peu choqué par cette comparaison polémique, m'a un jour suggéré une autre plus politiquement correcte, et à la réflexion plus adéquate, que je reprendrai ici à mon compte : les méthodologies expérientielles sont à la DLC ce que l'alchimie est à la chimie.

3. LA DISTRIBUTION DE LA RELATION ENTRE L'EXPÉRIENTIEL ET LES DIFFÉRENTES MATRICES MÉTHODOLOGIQUES

La schématisation suivante représente les relations privilégiées qui peuvent être établies entre telle(s) ou telle(s) matrice(s) méthodologique(s) :



J'ai cité plus haut au chap. 2.1 des exemples d'articulation de techniques expérientielles avec la méthodologie active et l'approche communicative (et même avec l'ancienne méthodologie grammaire-traduction) ; au chap. 2.2 des exemples d'intégration de l'expérientiel dans la

¹⁷ Cette méthodologie a droit, comme la précédente, aux honneurs d'une présentation sur Wikipedia...

¹⁸ G. Schlemminger (cité *supra* p. 7) ne se proposait pas de créer une méthodologie originale combinant pédagogie Freinet et approche communicative, comme l'annonce clairement le titre de son texte : « La pédagogie Freinet en classe de langue vivante ».

¹⁹ On pourra voir les quelques entrées proposées à la page du catalogue LISEO de France International Éducation qui lui est consacrée,

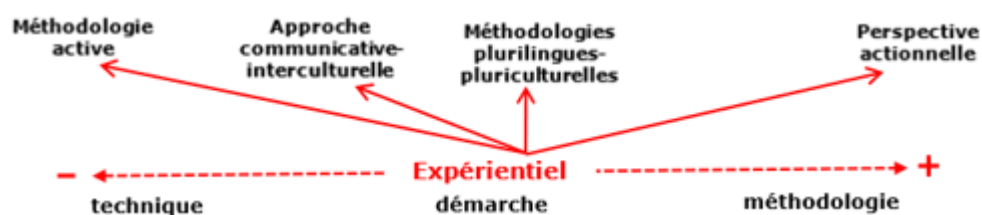
https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=categ_see&id=14525,

ou encore consulter la synthèse que je fais de plusieurs articles traitant de ces « approches différentes » à la fin d'un numéro spécial de revue qui leur a été consacré en 1999 (Puren 1999c).

méthodologie directe, l'approche communicative et la perspective actionnelle ; enfin j'ai évoqué au chap. 2.3 la possibilité de combinaisons entre des techniques expérientielles et l'approche communicative. L'expérientiel constitue une ressource méthodologique qui peut donc être « distribuée » dans des matrices différentes, et cette distribution peut être plurielle, *i.e.* concerner en même temps plusieurs matrices, lorsque celles-ci sont elles-mêmes articulées, intégrées ou combinées de manière consciente et raisonnée dans une approche pluriméthodologique (sur cette approche et ces différents modes de relation entre plusieurs matrices méthodologiques, cf. Puren 2020f).

4. CONCLUSION

Le modèle des matrices méthodologiques peut maintenant être croisé simultanément avec celui de *niveau* de relation et celui de *distribution* de la relation entre l'expérientiel et les matrices méthodologiques. Les deux modèles croisés constituent la modélisation complexe d'ensemble annoncée dans le titre du présent texte, couvrant *a priori* l'ensemble de la problématique de l'expérientiel en didactique des langues-cultures :



L'une des questions posées dans le texte d'orientation de cette journée d'étude du projet Artlingo était la suivante :

Comment dépasser les approches purement techniques des langues en proposant des démarches [expérientielles,] plus inclusives ?

Les démarches en question sont les démarches expérientielles (d'où mon ajout ci-dessus entre crochets), à partir desquelles les animateurs du projet Artlingo posent logiquement leur problématique, comme on peut le voir dans cet autre passage du document :

Dès l'origine, l'objectif du projet [Artlingo] est de promouvoir un apprentissage innovant des langues passant par l'exercice d'une pratique artistique (théâtre, danse, musique, marionnettes, performance, soundpainting, ateliers d'écriture, ...) dans lequel l'étudiant s'implique, corps et esprit, dans son propre apprentissage.

J'écrivais, à la fin de l'introduction du présent texte, que j'allais aborder l'expérientiel à partir de ma spécialité, la DLC, de sorte que ma problématique est l'inverse de celle d'Artlingo, ma question correspondante étant la suivante :

Comment dépasser les approches purement techniques de l'expérientiel en proposant des démarches [didactiques] plus inclusives ?

C'est sur cette problématique ainsi reformulée (à mon profit, et je m'en excuse...) que je conclurai. Le niveau d'intégration de l'expérientiel, dans les *projets* Artlingo, est le niveau maximal, celui, précisément, de la *méthodologie de projet*, très exigeante comme on peut le constater dans les lignes qui suivent celles citées plus haut du texte d'orientation de la journée d'étude :

L'enseignement requiert la collaboration locale, nationale et internationale (Espagne, Italie, Turquie, Roumanie, Islande, Grande Bretagne, Etats-Unis, etc.) de professionnels des arts (compagnies théâtrales, acteurs, poètes, danseurs, performeurs, etc.) et d'institutions culturelles (Associations culturelles, la HEAR, le TJP, l'École d'architecture, Instituts culturels italien et roumain, etc.) pour une approche immersive et artistique de chacune des langues envisagées.

Nous sommes là sur un mode d'*innovation* impossible à généraliser et à pérenniser dans l'enseignement scolaire des langues-cultures : il pourra peut-être donner lieu à des expérimentations locales et ponctuelles, mais jamais provoquer dans cet enseignement un véritable *changement*²⁰.

Par ailleurs, les techniques expérientielles que j'ai citées précédemment – le jeu, le chant, la poésie et le théâtre – sont plus courantes dans l'enseignement scolaire, mais on ne peut pas dire qu'elles soient vraiment généralisées : la raison en est qu'en tant que techniques, elles ne sont pas intégrées dans les pratiques ordinaires, et demandent donc constamment une gestion spécifique de la part de l'enseignant.

On aura compris qu'entre les méthodologies et les techniques, l'avenir de l'expérientiel dans l'enseignement scolaire est à mon avis dans la mise au point de multiples démarches qui vont en quelque sorte « encapsuler » l'expérientiel dans les méthodologies d'enseignement-apprentissage. Étant donné l'approche pluriméthodologique qui s'imposera de plus en plus à l'avenir en DLC, il y a là, assurément, de nombreuses recherches didactiques à concevoir.

La modélisation systémique, telle que celle que j'ai réalisée ici tout au long de ce texte, est un outil adapté aux réalités complexes, et ses produits, les modèles, sont en DLC les interfaces ou médiateurs indispensables pour relier la théorie et la pratique (cf. Puren 2019i-es et sa bibliographie). Ils assurent selon Bernard Walliser (1977) différentes fonctions, en particulier cognitive (schématiser les réalités), pédagogique (représenter les réalités),

J'ai mis en œuvre, dans mon intervention à la journée d'étude d'Artlingo et dans le présent texte, deux des fonctions assignées par Bernard Walliser (1977) aux modèles²¹ : cognitive (schématiser les réalités) et pédagogique (représenter les réalités). J'invite maintenant mes lecteurs, comme j'avais alors invité mes auditeurs, à faire « tourner » la modélisation que je leur présentée ici pour mettre en œuvre pour eux-mêmes les deux autres fonctions : heuristique (reconnaître des idées et en générer de nouvelles) et interventionniste (transformer les réalités) ; elles devraient les aider à la conception de recherches didactiques sur des démarches expérientielles généralisables et pérennisables dans les pratiques ordinaires des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

BERDAL-MASUY Françoise, Botella Marion. 2013. « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants » *LIDIL* n° 48, pp. 57-76, <https://doi.org/10.4000/lidil.3314>.

KAZLAUSKAITĖ Daina, ANDRIUŠKEVIČIENĖ Jūratė, VINGELIENĖ Ramutė. 2016. « Adaptation des méthodologies non-conventionnelles lors des pauses créatives », *Verbum*, revue de l'Université de Vilnius (Lituanie), www.journals.vu.lt/verbum/article/viewFile/10299/8171.

LÉNA Pierre, ROSSIGNON Jean-Paul. 2021. « Débat : pour transmettre le goût des sciences, si l'on repensait la formation des enseignants ? », 21 mars, <https://theconversation.com/debat-pour-transmettre-le-gout-des-sciences-si-lon-repensait-la-formation-des-enseignants-130481>.

PUREN Christian. 017. « Instances psychologiques d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERA" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017/.

– 029. « Évolution historique des configurations didactiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.

²⁰ Sur la différence entre innovation et changement, cf. les deux références déjà données en note 7 page 3 : Puren 2016d et 2018c.

²¹ Voir la présentation de ces fonctions dans Puren 014.

- 052 « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.
- 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau). Un outil au service des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/.
- 1999c. « "My taylor is different !" : "Approches différentes" et didactique plurielle des langues ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et Applications », janv. 1999, pp. 187-191. Paris : EDICEF, www.christianpuren.com/mes-travaux/1999c/.
- 2011k. « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », pp. 283-306 in : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.), *Méthodes de recherche en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), 2011, 509 p.
- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle ». Version remaniée et augmentée d'un article paru en mai 2012 dans revue du GFEN Dialogue n° 144, www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/.
- 2016d. « La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/.
- 2018c. « Innovation et changement en didactique des langues-cultures ». Conférence vidéoscopée lors du XXVII^o Coloquio de la AFUE, Asociación de Francesistas de la Universidad Española, Universidad de Sevilla, 9 mai 2018, www.christianpuren.com/mes-travaux/2018c/.
- 2019g. « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures ». Actes du 2^e Colloque international Methodal, Thessalonique (Grèce), 3-4 septembre 2018, www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/.
- 2019i-es. "La didáctica en la formación del profesor: entre las teorías y las prácticas, los modelos", pp. 23-32 in : LEAL Antonio, OLIVEIRA Fátima, SILVA Fátima *et al.* (dir.), *A Linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*, Porto: FLUP, 2019, 256 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2019i-es/.
- 2020f. « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/.

SCHLEMMINGER Gerald. 2001. *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante*, ICEM, 2^e éd. rev. et augm., www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2080.

WALLISER Bernard. 1977. *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai*, Paris, Seuil, 256 p.