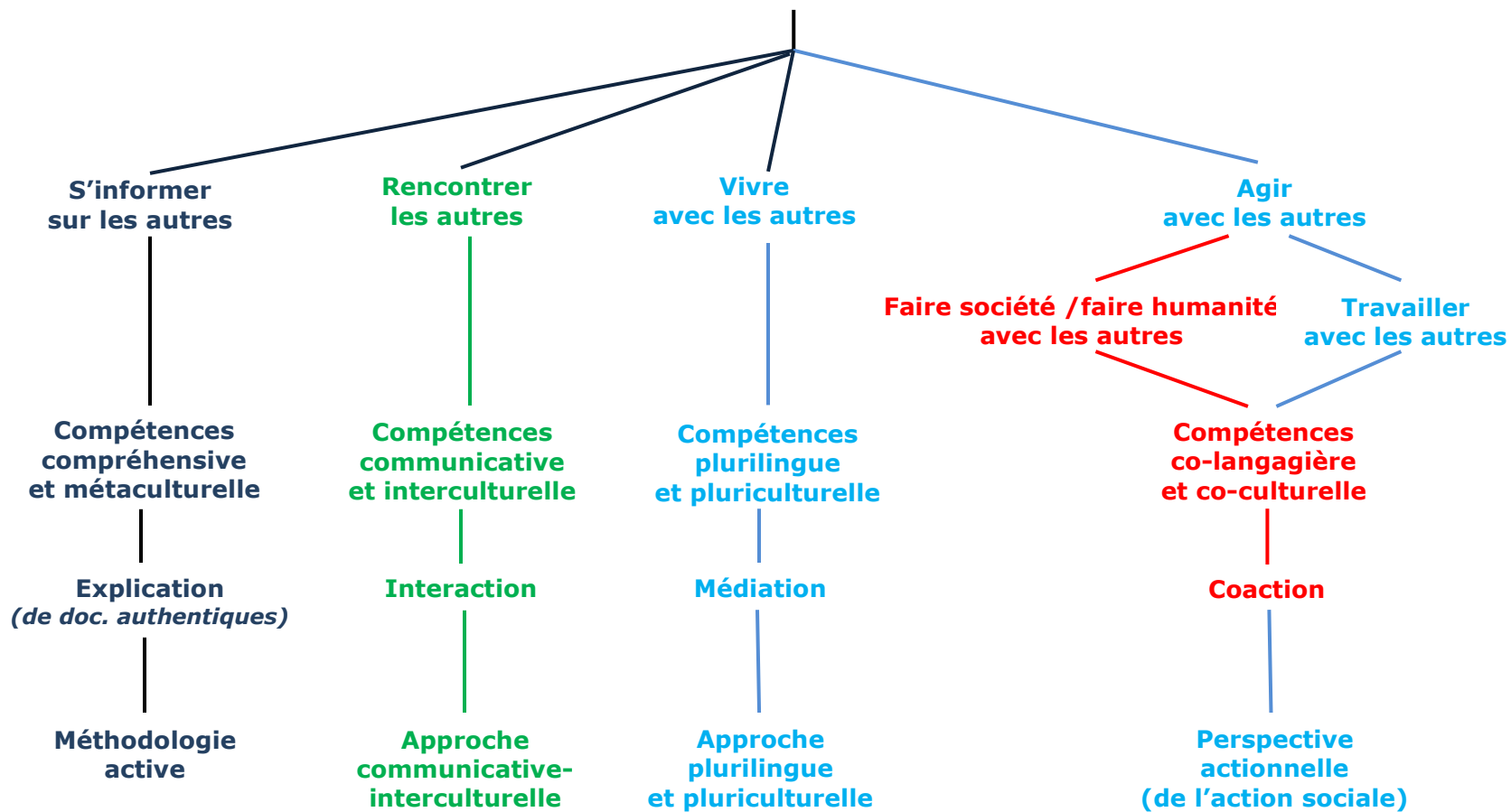


CONFIGURATIONS DIDACTIQUES DISPONIBLES ET MODES DE GESTION COMPLEXE DE LA VARIATION MÉTHODOLOGIQUE



Approche expérientielle

Variations intra-, inter-, multi- et pluri-méthodologiques

COMMENTAIRES

N.B.

– Ce document s'appelait jusqu'au 06/10/2022 « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à un monde multilingue et multiculturel ». Le changement de titre nous est apparu nécessaire à partir de cette nouvelle version. Celle-ci en effet modifie profondément l'orientation de ce texte, qui n'est plus une simple présentation de la succession historique des différentes configurations didactiques, mais se veut un outil de réflexion sur les différents modes de gestion complexe de la variation méthodologique en DLC.

– Dans la version de mars 2020, j'avais déjà supprimé les références aux différents « domaines » proposés dans le CECR (personnel, public, professionnel et éducationnel). Toutes les compétences en effet peuvent devoir être mises en œuvre dans n'importe quel « domaine d'action », même si certaines sont particulièrement stratégiques dans certains domaines : la compétence de médiation dans les domaines public et professionnel, par exemple. Et le domaine éducationnel – concrètement, la salle de classe – est un lieu où sont particulièrement impliquées et travaillées l'ensemble de ces compétences

– Après le choix définitif des expressions « approche expérientielle » (cf. point 7) et « approche plurilingue et pluriculturelle » (cf. point 5), la version de septembre 2022 ajoutait au schéma de la première page, les variations multi- et pluriméthodologiques (cf. point 8). La présente version du 25 octobre 2022 ajoute les variations intra- et inter-méthodologiques.

1. À propos de la compétence compréhensive

il s'agit de la compréhension des documents authentiques, qui peut être définie comme la capacité à réaliser l'ensemble des tâches (repérer, analyser, interpréter, etc.) décrites dans le document intitulé « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches » ([Document 041](#) en Bibliothèque de travail). L'« explication de documents authentiques » (appelée parfois « commentaire de texte », parfois « explication de texte ») est la macro-tâche scolaire visant prioritairement la compréhension des documents. Cette macro-tâche scolaire est supposée former les élèves à celle que l'on doit réaliser chez soi sur les documents en langue étrangère, et c'est pourquoi j'ai proposé ailleurs de la considérer comme une « action scolaire ».

3. À propos des compétences co-langagière et co-culturelle

La « compétence informationnelle » (savoir agir sur et par l'information comme acteur social)¹ est intégrée maintenant aux compétences co-langagière et co-culturelle (savoir adopter et/ou se créer avec les autres un langage commun et une culture commune pour mieux agir ensemble) : lorsque le traitement de l'information langagière s'effectue en tant qu'acteur social, c'est-à-dire dans une visée de partage de cette information langagière pour l'action commune, on peut considérer en effet qu'il est un moyen au service de ces compétences. Dans mes textes plus anciens, on trouvera cette compétence informationnelle encore ajoutée aux compétences co-langagière et co-culturelle la « compétence informationnelle ».

Par ailleurs, alors que dans l'approche communicative la culture est au service de la communication (d'où l'importance première accordée aux stéréotypes négatifs et

¹ Cf. « [Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle](#) ».

incompréhensions culturelles, parce qu'ils peuvent gêner voire rompre la communication), dans la perspective actionnelle, langue et culture sont intégrées, comme l'ont montré les sociologues dans cet environnement de travail qu'est l'entreprise, où ils considèrent que le langage commun est un élément de la culture commune : en d'autres termes, la compétence co-langagière y est un moyen au service de la compétence co-culturelle. On trouve déjà cette idée dans le *CECR* à propos des compétences plurilingue et pluriculturelle :

*Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour **produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes**, elle-même interagissant avec d'autres composantes.* (p. 12, je souligne)

4. Actions scolaires privilégiées

Pour des raisons de lisibilité du modèle, je n'ai indiqué pour chaque configuration que l'action scolaire² privilégiée (explication, interaction, médiation et co-action), qui sont toujours en relation d'homologie maximale avec l'action sociale visée. Mais ces actions scolaires sont susceptibles, en classe comme dans la société extérieure, de mettre en jeu toutes les autres. Ainsi :

- En méthodologie active, la macro-tâche d'« explication de documents authentiques » articule en classe la compréhension écrite (celle du texte : c'est l'objectif principal) avec l'expression orale (ce commentaire se fait oralement en classe de manière collective). Elle mobilise en même temps la compréhension orale (celle des questions orales de l'enseignant et des réponses orales des élèves). La reprise ou le prolongement du travail oral par écrit va assurer un travail en expression écrite : c'est la « logique document » (cf. le modèle intitulé « [Les sept logiques documentaires actuellement disponibles en didactique scolaire des langues-cultures](#) »).
- En approche communicative, ces quatre activités langagières (CO, CE, EO, EE) se travaillent chacune à partir des documents de manière plus autonome (avec des documents oraux sur lesquels ne sera travaillée que la compréhension orale, par exemple, ou des documents écrits qui seront des prétextes à interaction orale entre les élèves : c'est la « logique support » (cf. le modèle cité ci-dessus).
- Dans la version la plus forte de la perspective actionnelle, celle de la pédagogie de projet, ce sont toutes les autres « [matrices méthodologiques](#) » qui doivent être mobilisées (cf. « [Le projet pédagogique comme intégrateur didactique](#) »).

5. À propos de l'« approche plurilingue et pluriculturelle »

Dans les publications de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et dans les articles des didacticiens qui en font partie ou suivent ses orientations, l'expression généralement utilisée est la « didactique du plurilinguisme ». Mais ce n'est en réalité qu'un ensemble hétéroclite d'approches partielles, de techniques, d'activité et de dispositifs³. Je me range entièrement sur ce point à l'avis de Bruno MAURER⁴, qui parle des « méthodologies

² Sur la notion d'« action scolaire », cf. « Le champ sémantique de l'agir en didactique des langues-cultures », [013](#) point 2.

³ Cf., dans le [Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle](#), l'Annexe V « Démarches et activités d'apprentissage » ... « pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle », pp. 105-110), Conseil de l'Europe, septembre 2010.

⁴ « Impasses de la didactique du plurilinguisme », pp. 159-175 in : DEFAYS Jean-Marc et al. (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (vol. 1), Bruxelles, EME, 2015.

plurilingues » correspondant...

- (1) ... à l'éveil aux langues au primaire : démarches et techniques visant à sensibiliser à la diversité des langues et à l'intérêt de leur apprentissage et de leur usage,
- (2) ... à la « didactique intégrée », bien adaptée au collège et au lycée : démarches et techniques communes mises en œuvre dans l'enseignement simultané de plusieurs langues),
- (3) ... à « l'intercompréhension » pour les adultes : démarches et techniques visant à donner des compétences partielles de compréhension écrite dans plusieurs langues à la fois, en s'appuyant sur les compétences acquises dans une ou plusieurs autres langues « voisines ».

Dans l'ouvrage commun MAURER Bruno & PUREN Christian 2019 intitulé *CECR : par ici la sortie !* ([téléchargeable en ligne](#)), B. Maurer développe longuement, dans la 5^e partie, ce qu'il appelle une « méthodologie plurilingue intégrée ». Comme il s'agit, d'après ce qui lui-même a constaté auparavant, de méthodologies relativement différentes les unes des autres, j'ai finalement choisi l'expression d'« approche plurilingue », les mises en œuvre méthodologiques étant très différentes – c'est une particularité de cette approche – selon les objectifs et les environnements, mais relevant d'un principe unique en rupture avec l'approche communicative, à savoir le fait de s'appuyer, pour l'enseignement d'une nouvelle langue, sur toutes les autres langues disponibles à des degrés divers chez les apprenants.

On retrouve les trois orientations méthodologiques ci-dessus dans le passage suivant d'un article écrit par Francis GOULLIER (« Inspecteur général de l'éducation nationale, Représentant national auprès de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe » dans le n° 1/2006 de la revue *Les Langues modernes* (« Dossier : le Plurilinguisme »), Paris, APLV, pp. 87-89 (je découpe le texte pour les besoins de mes commentaires en gras et entre crochets) :

Une pratique pédagogique résolument conçue à partir de cette notion de plurilinguisme consisterait à rechercher systématiquement ...

... la mise en synergie des différents apprentissages linguistiques des élèves. Cette recherche aurait pour objectifs de favoriser l'acquisition de stratégies pour la compréhension ou l'expression, d'approfondir la réflexion de chacun sur son mode d'apprentissage, de susciter les passerelles entre les connaissances linguistiques et de mieux exploiter la complémentarité des ressources linguistiques de chaque élève, y compris dans les langues d'origine et les langues acquises en dehors du système éducatif. [didactique intégrée]

Elle exploiterait les potentialités pédagogiques de l'intercompréhension entre les langues d'une même famille. [intercompréhension]

Elle construirait la démarche d'enseignement des langues sur le double objectif explicite de formation linguistique [didactique intégrée] et d'éducation aux valeurs de la diversité linguistique et culturelle. [Éveil aux langues]

De plus, cette conception du plurilinguisme modifie également profondément le regard posé sur les compétences des élèves : tout savoir-faire, même limité ou partiel, se trouve systématiquement valorisé, comme un élément d'un répertoire de compétences plus large. Cette longue liste n'a pour but que de rendre perceptibles les larges champs d'expérimentation et de réflexion ouverts par cette notion de plurilinguisme. Il est évident que tout n'est pas réalisable dans n'importe quel contexte et que certaines des pistes mentionnées nécessitent encore de nombreuses études pour être rendues praticables. (pp. 88-89)

Le problème que signale justement Bruno MAURER (dans son article cité plus haut et dans son essai de 2011 *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme,*

nouvelle idéologie dominante, cf. mon compte rendu [PUREN 2012a](#)), c'est que, par rapport à la remarque et la demande de Francis Goullier dans la dernière phrase de ce passage (« Il est évident que... », etc.), la situation n'a pas évolué : les « larges champs » ainsi ouverts n'ont toujours pas jusqu'à présent (près de 15 ans plus tard...) l'objet d'expérimentations à grande échelle suivies d'évaluations rigoureuses.

Dans l'introduction d'un numéro de la revue *EL.LE* entièrement consacré au projet MIRIADI (<http://miriadi.net>), la directrice du numéro, DE CARLO Maddalena, fait en italien un bref historique des recherches et propositions sur l'intercompréhension, depuis la fin des années 1990 avec les projets Galatea (1996) et Eurom4 (1997) dirigés respectivement par Louise Dabène et Claire Blanche-Benveniste, jusqu'à présent. L'auteure présente les différents développements à ce jour de l'« intercompréhension » (qui est la première version apparue d'une méthodologie plurilingue) : (1) intégration à la compétence d'intercompréhension d'une compétence informatique (recours en particulier au Web 2.0), (2) ajout de la compréhension orale, (3) passage d'une perspective réceptive (incluant donc la compréhension orale) à une perspective interactive (incluant donc la production), (4) prise en compte du pluriculturalisme, (5) propositions d'institutionnalisation de la compréhension au moyen de son intégration officielle dans des curricula scolaires, (6) élaboration de plusieurs référentiels d'évaluation (en italien). Référence : DE CARLO Maddalena, « Introduzione », pp. 7-14 in : DE CARLO Maddalena (dir.), « [Recherches sur les compétences en intercompréhension. Développements du projet Miriadi](#) », *EL.LE Educazione Linguistica*, vol. 8, n° 1, mars 2019

L'approche pluriculturelle, quant à elle, est celle qui vise l'acquisition par les élèves de la composante pluriculturelle de la compétence culturelle. Sur cette composante, cf. par exemple l'article [2011j](#).

6. À propos de la « perspective actionnelle (de l'action sociale) »

La précision « de l'action sociale » est parfois nécessaire, pour des auditeurs ou des lecteurs formés à la didactique anglo-saxonne, pour distinguer cette perspective de l'« approche par les tâches » (Task Based Learning), où il s'agit de tâches communicatives. Elle aussi nécessaire si l'on considère, comme on peut le faire, que toutes les configurations didactiques ont leur « perspective actionnelle » dans le sens où toutes préparent les apprenants à un type d'action en société.

La version du 25 octobre 2022 du tableau de la page 1 ajoute le « faire Humanité avec les autres » au « faire société avec les autres ». Cette expression (ou celle de « faire société ensemble ») est utilisée par tous ceux qui se réclament actuellement d'un universalisme respectueux des différences. Ci-dessous, copie de la note que j'ai ajoutée ce même jour en bas de la page de téléchargement de l'article [2011j](#) :

Dans l'annexe 2 de cet article 2011j (p. 36), je fais appel à Émile Durkheim pour définir la composante transculturelle de l'Humanisme classique comme la "capacité à reconnaître chez tous les hommes "le fonds commun d'humanité. Selon Benoît Peuch dans un compte rendu sur le site lavedesidees.fr en date du 21 10 2021 d'un ouvrage réédité de Richard Rorty, (Pragmatism as Anti-Authoritarianism, Belknap Press, 2021, 272 p.), ce philosophe pragmatiste a une belle formule pour définir cette même composante, en tant qu'objectif même de l'éducation: « se montrer capables de reconnaître comme des semblables la part d'humanité la plus large possible », « être toujours plus inclusif dans la façon dont nous définissons le champ de ceux que nous reconnaissons comme nos semblables ».

Une spécialiste du Siècle des Lumières, Stéphanie Roza, a cette autre formule que ne renieraient sans doute ni Émile Durkheim, ni Richard Rorty, pour qualifier l'universalisme des Lumières telle qu'elle le défend : « un universel inclusif permettant de porter des projets communs » (Lumières de la gauche, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2022, 300 p.). On y retrouve, dans l'idée de « projets communs », l'idée d'un « faire ensemble » qui dépasse le « faire société » pour atteindre ce que certains appellent le « faire humanité ensemble ».

7. À propos de l'« approche expérientielle »

Cette expression regroupe les techniques, démarches et méthodologiques qui correspondent, dans le document « [Différentes "instances cognitives" auxquelles l'enseignant peut faire appel chez les apprenants. Modèle "RIMERAI"](#) », à la mise en œuvre de l'instance cognitive de l'émotion, que je définis ainsi dans mon article intitulé « [L'« expérientiel » en didactique des langues-cultures. Essai de modélisation](#) » :

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 modélisations de l'expérientiel que je proposerai seront 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. (p. 2)

Je renvoie à ce dernier texte pour la distinction entre les expressions de techniques, démarches et méthodologies expérientielles, qui dépendent du niveau de relation entre l'expérientiel et le méthodologique.

8. À propos des « variations intra-, inter-, multi- et pluri-méthodologiques »

Ces notions visent à modéliser les différents modes possibles de variation méthodologique :

– Les variations intraméthodologiques, comme l'indique le préfixe du qualificatif, sont des modifications internes apportées à une méthodologie déterminée, en jouant sur la souplesse de mise en œuvre concrète qu'elle autorise. Elles se font au niveau microméthodologique (recours à des variantes au sein du système des méthodes, cf. [008](#)) ou au niveau mésométhodologique, par recours différencié aux techniques d'« apprentissage expérientiel » disponibles pour toutes les méthodologies (cf. [052](#), p. 6).

– Les variations inter-méthodologiques sont des modifications par importation d'éléments d'autres méthodologies. Elles se font au niveau microméthodologique (importation de

« méthodes » non présentes dans le système méthodologique originel, cf. [008](#)) et au niveau mésométhodologique, par des insertions de composants ou « objets » empruntés à des méthodologies différentes (cf. [2019g](#)).

– Dans les variations multiméthodologiques, des méthodologies différentes sont juxtaposées, *i.e.* mises en œuvre séparément. Elles peuvent l’être au sein d’une séquence ou unité didactique, ou encore au cours de plusieurs périodes au sein d’un curriculum scolaire.

– Dans les variations pluriméthodologiques, des méthodologies différentes sont combinées de manière à fonctionner en cohérence et en synergie.

Du point de vue épistémologique, la différence entre les notions « multiméthodologique » et de « pluriméthodologique » est la même que celle qui est faite généralement (par ex. dans le CECR, p. 12) entre celles de « pluriculturel » et de « multiculturel ». Les méthodologies sont d’ailleurs des composants fondamentaux des « cultures didactiques ».

Je renvoie, en ce qui concerne mes articles les plus récents sur ces modes de variation méthodologique,

– à mon article 2020 « [Retour réflexif sur vingt ans d’élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques](#) » ;

– à mon article de 2021, « [Modélisation des types d’approche de la variation méthodologique en enseignement-apprentissage des langues-cultures : de l’éclectisme à la didactique complexe](#) » ;

– au diaporama commenté par écrit de 2022 « [De l’éclectisme à la gestion complexe de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures](#) ».

Une approche des pratiques d’enseignement-apprentissage qui s’inspirerait directement des modélisations couvrant les modes de traitement des grands domaines par les différentes méthodologiques (par ex. les descriptions linguistiques, les hypothèses cognitives, les composantes de la compétence culturelle, les relations enseignant-apprenants et enseignement-apprentissage) mériteraient sans doute d’être qualifiées de « transméthodologique ». Sur la question de la modélisation, cf. mon essai intitulé [Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures](#).

9. À propos des couleurs

Ont été mis en en rouge, dans la dernière colonne de droite (celle de la perspective actionnelle), les ajouts que j’ai dû effectuer, par rapport au CECRL (*notions en bleu*), pour compléter logiquement le dispositif didactique correspondant à la dernière configuration, à savoir la perspective de l’agir social avec les notions suivantes : « Faire société/faire humanité avec les autres », « Compétences co-langagière et co-culturelle », « Co-action ».

« Perspective actionnelle », tout en bas à droite, est en bleu, parce que la perspective actionnelle est bien présente dans le CECRL, même si elle n’y est pas construite d’un point de vue méthodologique, les auteurs étant resté toujours dépendants du paradigme de la communication et de l’approche communicative.

----- Fin du document -----