

Universidade de São Paulo,
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP)
XXV^e Journée de Formation
« Deux décennies de "perspective actionnelle" :
enjeux et perspectives de l'apprentissage par l'action »
Conférence USP - Vendredi 14 octobre 2022

DE L'ÉCLECTISME À LA GESTION COMPLEXE DE LA VARIATION MÉTHODOLOGIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Christian PUREN

www.christianpuren.com
contact@christianpuren.com

1

Le résumé de ma conférence envoyé aux participants à cette journée de formation était le suivant:

La variation méthodologique est indispensable pour de multiples raisons. Elle a été gérée jusqu'à présent par des passages historiques d'une méthodologie constituée à une autre au sein de configurations didactiques différentes, ou sur le mode interméthodologique de l'éclectisme. Sa gestion doit désormais s'élargir aux modes du multiméthodologique et du pluriméthodologique.

N.B. Cette version pdf de mon diaporama au format pdf, tant sur les diapositives que dans les commentaires sous les diapositives, ne supporte pas les liens Internet. On transformera les références à mes travaux en liens Internet comme dans les exemples suivants :

- Puren + 3 chiffres (par ex. « Puren 008 », « Puren 023 ») : ce type de référence désigne un document avec ce code dans la rubrique « Bibliothèque de travail » de mon site, à l'adresse <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/>.

- Puren + année + lettre (par ex. « Puren 1988a », « Puren 2020f ») : ce type de référence désigne un document avec ce code dans la rubrique « Mes travaux » de mon site, à l'adresse <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/>.

Présentation

Ce diaporama commenté par écrit au format pdf reprend pour l'essentiel les diapositives et les commentaires oraux d'une conférence à distance donnée à l'université de São Paulo le 14 octobre 2022. La thèse que j'y défends est présentée dans son court résumé: "La variation méthodologique est indispensable pour de multiples raisons. Elle a été gérée jusqu'à présent par des passages historiques d'une méthodologie constituée à une autre au sein de configurations didactiques différentes, ou sur le mode interméthodologique de l'éclectisme. Sa gestion doit désormais s'élargir aux modes du multiméthodologique et du pluriméthodologique." Dans une publication de l'année dernière ("Modélisation des types d'approche de la variation méthodologique en enseignement-apprentissage des langues-cultures : de l'éclectisme à la didactique complexe", <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021f/>), j'avais proposé une modélisation qui portait sur les différentes conceptions de l'éclectisme. Cette conférence porte sur les différentes manières dont la variation méthodologique est effectuée par les enseignants et auteurs de matériels didactiques au moyen des ressources méthodologiques disponibles. Le modèle croise les quatre grands modes de variation méthodologique - intra-, inter-, multi- et pluri-méthodologique - avec les trois niveaux du méthodologique - micro, méso et macro -, l'éclectisme correspondant historiquement à des variations interméthodologiques aux niveaux micro et méso. Le document se termine par un tableau des "composantes de la compétence de gestion complexe de la variation méthodologique par l'enseignant" qui réutilise, en l'appliquant aux cultures didactiques, le modèle complexe de la compétence culturelle (<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>), avec ses composantes méta-, inter-, multi-, pluri-, co- et trans-culturelles. (1^e mise en ligne 19 octobre 2022)

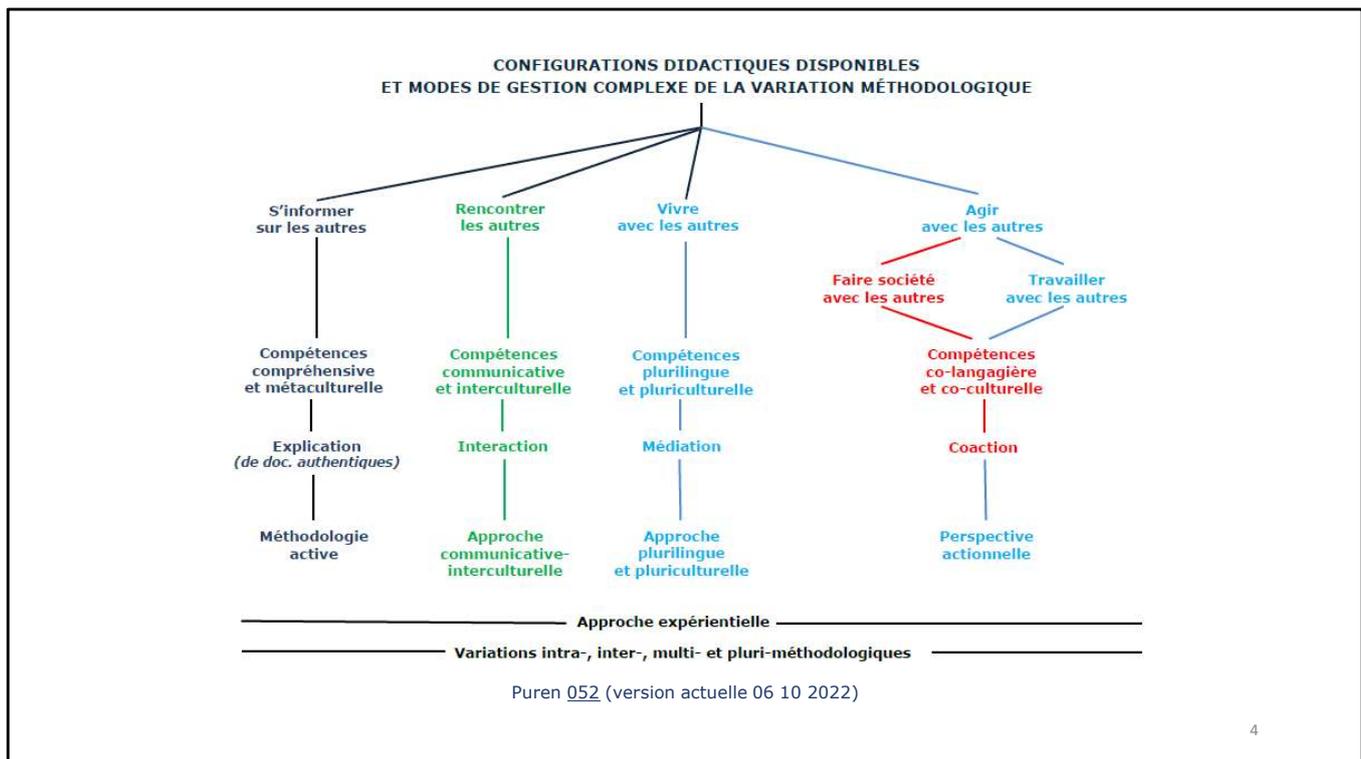
Les multiples raisons de la variation méthodologique

1. Différents profils, habitudes, stratégies attendues, demandes, besoins d'apprentissage → « différenciation pédagogique »
2. Formation aux valeurs éducatives d'autonomie et de responsabilité individuelles et collectives, Internet, apprentissage à distance → « apprentissage autonome ».
3. Complexité des objets d'apprentissage (langue-culture) → approches différentes
4. Gérer la complexité des pratiques d'enseignement-apprentissage en temps réel en classe.
5. Toutes les méthodologies historiquement constituées, avec leurs différents objectifs sociaux, sont nécessaires pour une « éducation langagière et culturelle » globale : préparer les élèves, en milieu scolaire, à des besoins non encore repérables.
6. Acquisition et enrichissement des « compétences transversales » pour l'apprentissage et l'action sociale en général.
7. Différentes configurations didactiques pour différents niveaux d'enseignement, différents publics et différents types de cours.

3

Voici les raisons qui me sont immédiatement venues à l'esprit. J'ai voulu ensuite les mettre dans l'ordre « idéal », sans doute celui qui me semblait intuitivement le plus rationnel. J'ai changé cet ordre plus d'une dizaine de fois pendant quelques jours, avant de me rendre compte que la tentative était vaine, et trahissait même de ma part, paradoxalement, un certain manque de « réflexe variationniste ».

Cet ordre en effet varie forcément et fortement en fonction des paramètres d'enseignement-apprentissage que l'on priorise. Un responsable éducatif ou de centres de langues mettra le n° 7 en premier s'il pense à la question de l'adaptation des cours aux différents publics. Les n° 2 et 5 seront privilégiés s'il s'agit d'enseignement scolaire. Pour un enseignant confronté à la gestion de classes très hétérogènes, la priorité sera sans doute la raison n° 1. Mais si l'on se situe dans la perspective d'une didactique complexe prenant en compte la totalité des environnements possibles, on est dans l'impossibilité de choisir un ordre, quel qu'il soit : l'un des caractéristiques d'une problématique (complexe par nature, contrairement à un problème – cf. Puren 023) est en effet que ses éléments ne sont pas hiérarchisables *a priori*, chacun d'eux pouvant se trouver être l'élément décisif dans un environnement donné.



Je propose depuis plusieurs années cette modélisation des « configurations didactiques » actuellement disponibles en fonction de l'action sociale prioritairement visée. Au sein de chaque configuration didactique (sur cette notion, cf. Puren 2012f), l'action sociale visée (1^e ligne de chaque configuration) est travaillée au moyen d'une action scolaire prioritaire (3^e ligne) qui lui est homologue. Par exemple, pour former les élèves à interagir langagièrement en langue étrangère avec des étrangers, on leur demande de faire la même chose en classe entre eux (c'est la fonction de la simulation de l'approche communicative).

En ce sens, chaque configuration didactique a sa « perspective actionnelle » propre. La particularité de la dernière, ébauchée dans le CECRL de 2001, est d'être une action sociale complexe dont la pédagogie de référence est connue depuis longtemps : c'est la pédagogie de projet. Le projet pédagogique est en relation d'homologie avec les actions sociales dans la société extérieure: c'est une action sociale dans la micro-société classe.

C'est parce que l'action d'usage visée et l'action d'apprentissage correspondante sont des actions complexes (bien plus que le simple échange d'informations, comme dans la plupart des interactions langagières dans le cadre de l'approche communicative), qu'elle va demander la mobilisation de l'ensemble des ressources méthodologiques disponibles. Un projet collectif demande ainsi aux apprenants de travailler sur un dossier documentaire consistant (mobilisation de la méthodologie active), de communiquer intensivement entre eux (mobilisation de l'approche communicative), de faire appel pour cela (pour leur dossier, et pour leur communication) non seulement à la L2, mais à la L1 et même, au besoin, à des L2+n (mobilisation de

l'approche plurilingue), enfin d'agir ensemble pour préparer leur action commune, et la réaliser (mobilisation de la dernière perspective actionnelle, celle de l'action sociale). Nous verrons plus avant (diapositives n° 44-45)? sur un exemple concret de projet pédagogique, comment ce type d'action fonctionne en classe de langue de cette manière, comme un véritable « intégrateur méthodologique ».

La dernière version de ce schéma des différentes configurations didactiques intègre les différents types de variations que je vais analyser dans cette conférence (cf. sur ce schéma les « variations intra-, inter-, multi- et pluri-méthodologiques »). Comme l'approche expérientielle, dont je parlerai plus avant, ces variations sont présentées sur ce schéma d'une manière qui veut suggérer à la fois leur utilisation constante au cours de l'évolution historique des méthodologies, et leur combinaison possible avec toutes ces méthodologies.

XXV^e Journée de Formation
« Deux décennies de "perspective actionnelle" :
enjeux et perspectives de l'apprentissage par l'action »

[2019g](#). « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures ».

[2020f](#). « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques ».

5

J'ai précédemment abordé cette question de la mobilisation nécessaire de toutes les ressources méthodologiques disponibles dans les deux documents référencés dans la diapositive ci-dessus.

- [2022f](#). *Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures. Essai* (44 p.).

Un modèle, dans le sens de produit d'une modélisation, est une représentation schématique d'une problématique à partir d'un certain nombre de concepts-clés dont les mises en relation permettent ensuite de reconstituer la complexité à différentes fins. En particulier, en didactique des langues-cultures, à des fins cognitives (de représentation mentale pour soi-même), pédagogiques (de présentation à d'autres), actionnelles (de concertation entre acteurs) et heuristiques (de recherche individuelle et collective) Dans la discipline DLC, qui relève des sciences humaines, la modélisation est l'équivalent de ce qu'on appelle la « théorisation » dans les sciences dites « dures » ou « exactes ». (Puren [2022f](#), p. 3)

6

- (Référence 2022f) Je vais utiliser, pour étudier les outils de cette « mobilisation générale » des méthodologies, l'outil de la modélisation, auquel j'ai consacré cette année cet essai.

- (Citation) Dans cet essai 2022f, je donne cette définition de la notion de « modèle ».

[2021f](#). « Modélisation des types d'approche de la variation méthodologique en enseignement-apprentissage des langues-cultures : de l'éclectisme à la didactique complexe ».

1. L'éclectisme empirique positif orienté processus enseignant
2. L'éclectisme empirique positif orienté produit institutionnel
3. L'éclectisme scientifique positif orienté produit disciplinaire
4. L'éclectisme empirique négatif orienté produit enseignant
5. Gestion modélisatrice, positive, orientée à la fois produit et processus, à la fois apprenant et enseignant.

7

- (Référence 2021f) J'ai déjà proposé dans ce document 2021f une modélisation de la variation méthodologique portant sur les différentes conceptions que les acteurs, au cours de l'histoire de la didactique des langues en France depuis les années 1880, se sont faits de ce qu'ils appelaient eux-mêmes « l'éclectisme ».

- (N° 1, 2, 3) En reprenant les déclarations des acteurs historiques (professeurs, auteurs de manuels, inspecteurs), déjà présentées précédemment dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Puren 1988a) et dans mon *Essai sur l'éclectisme* (1994e), j'aboutis au modèle suivant (1, 2, 3), qui se base, comme on le voit sur un certain nombre de concepts-clés correspondant aux grandes caractéristiques possibles de chaque forme d'éclectisme.

Les n° 4 et 5 sont une illustration de la fonction heuristique des modèles :

- (N° 4) Cette modélisation 2021f fait apparaître les caractéristiques particulières de l'éclectisme que les auteurs du CECRL prêtent aux enseignants : il leur paraît un pis-aller en l'absence actuelle de certitudes scientifiques (cf. CECRL 2001, pp. 108-109). Ces auteurs, en tant qu'experts, se placent dans une position « surplombante » par rapport aux enseignants.

- (N° 5) Cette modélisation 2021f fait apparaître également les caractéristiques de ce qu'on ne peut plus appeler l'« éclectisme », mais la « gestion complexe de la variation méthodologique » : à partir du moment où on ne situe plus dans une attente de cohérence unique, globale et permanente (comme c'était le cas pendant toute la période des méthodologies constituées dominantes), ce qu'on percevait

auparavant comme éclectisme (comme des emprunts à des méthodologies différentes) est vu comme de la gestion de la complexité.

Cette gestion complexe s'opère au moyen d'une mobilisation considérée comme positive (cf. « positive ») de ressources multiples et plurielles ; elle s'appuie sur ces interfaces entre les théories et les pratiques que sont les modèles (cf. « modélisatrice ») ; elle a recours aux modèles produits par la réflexion disciplinaire (cf. « orientée produit ») ; mais ces modèles, en tant que tels, permettent à la fois aux apprenants et à l'enseignant de co-construire en permanence (cf. « orientée processus ») leurs dispositifs et leurs stratégies.

Le schéma des configurations didactiques (cf. diapositive n° 3) est un bel exemple de modèle permettant aux enseignants et aux apprenants de réfléchir, négocier et décider collectivement de la manière dont ils vont déterminer leur stratégie commune d'enseignement-apprentissage. Comme nous le verrons en effet plus avant (cf. diapositive n° 36), toutes ces configurations peuvent être considérées comme autant de « matrices méthodologiques » utilisables pour construire des dispositifs multi ou pluri-méthodologiques.

Le paradigme scientifique	Le paradigme de simplification	Le paradigme de complexité
« Réductionnisme scientifique » On manipule un modèle réduit de la réalité.	Réduction On confond la réalité réduite pour/par l'analyse scientifique avec la réalité en soi.	Approche systémique On cherche à tenir compte d'un maximum de données, en sachant que la réalité en soi nous échappe.
Spécialisation On distingue les différents domaines, niveaux, problèmes... pour analyser chacun séparément.	Disjonction On autonomise les différentes disciplines, les différents domaines, niveaux, problèmes...	Union de la distinction et de la disjonction On cherche à unir la distinction (nécessaire à la perception) et la conjonction (qui rétablit les interrelations, les articulations, les multidimensionnalités).
Rationalité -On recourt à la logique comme instrument de connaissance et de contrôle.	Rationalisation -On cherche à construire une cohérence parfaite et totalisante autour d'un principe unique (paradigme copernicien).	« Rationalité ouverte » -On est conscient des limites de la logique, des effets pervers de la fermeture théorique, de l'inexistence d'un principe unique de cohérence (paradigme hubbléen).
-On cherche à éliminer l'imprécision, l'incertitude et la contradiction.	-On ne considère comme connaissance légitime que la connaissance précise et certaine.	-On travaille avec l'imprécision, l'incertitude et la contradiction.
-On recherche la vérité.	-On est certain de détenir la vérité.	-On tourne autour du problème de la vérité en passant de perspective en perspective, de vérité partielle en vérité partielle.
-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.

8

J'emprunte à Edgar Morin la description des trois grands paradigmes existants, qui valent, me semble-t-il, pour caractériser les conceptions que l'on peut se faire de l'agir didactique tant au niveau de l'enseignement que de la recherche (il s'agit des activités d'observation, d'analyse, d'interprétation, d'évaluation et d'intervention : cf. le Dossier 1, page 3 de mon cours "La DLC comme domaine de recherche", <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/>).

On situera immédiatement les modèles, je pense, dans la colonne de droite de ce tableau, qui est lui-même le résultat d'une modélisation épistémologique.

Ce que critique Edgard Morin, ce n'est pas le paradigme scientifique, qui a toute sa légitimité dans son domaine, mais le paradigme de simplification, qui correspond en didactique des langues-cultures aux différentes formes d'applicationnisme, qui fonctionnent toutes comme des réductionnismes. Sur les différentes formes d'applicationnisme toujours présentes et agissantes dans notre discipline – applicationnismes linguistique, cognitif, méthodologique, pratique et technologique – cf. Puren , 2022d, pp. 10-14.

Modélisation des modes de gestion de la variation méthodologique

Quatre grands modes de variation méthodologique	Trois niveaux du méthodologique
intra	micro méso
inter <i>(éclectisme)</i>	
multi	macro
pluri	

9

La modélisation de l'éclectisme que j'ai présentée plus haut à la diapositive 6 portait sur la conception qu'en avaient les acteurs. La modélisation ci-dessus, qui est celle que je vais utiliser pour ma présente intervention, porte sur les différentes manières dont la variation méthodologique est réalisée au moyen des ressources méthodologiques disponibles. Je suis resté bloqué plusieurs jours sans pouvoir avancer dans la préparation de cette présente intervention, jusqu'à ce que je me rende compte qu'il était nécessaire de croiser les modes de variation méthodologique avec les niveaux du méthodologique.

Les sept concepts-clés qui intègrent ce modèle s'éclaireront, je pense, au fur et à mesure que je le commenterai.

Thèse

La variation méthodologique [...] a été gérée jusqu'à présent:

- par des passages historiques d'une méthodologie constituée à une autre au sein de configurations didactiques différentes,
- ou sur le mode de l'éclectisme.

Sa gestion doit désormais s'élargir aux modes du multiméthodologique et du pluriméthodologique.

10

La thèse que je vais défendre dans mon intervention est la suivante (voir diapo ci-dessus).

Le schéma de la diapositive antérieure est donc une modélisation de l'ensemble des modes disponibles de gestion de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures.

Modélisation des modes de gestion de la variation méthodologique

Quatre grands modes de variation méthodologique	Trois niveaux du méthodologique
intra	micro
inter <i>(écléctisme)</i>	més
multi	macro
pluri	

11

Nous commencerons par le mode de gestion intraméthodologique aux niveaux micro et méso du méthodologique (encadrés rouges).

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

12

Voici l'énoncé correspondant au croisement entre ce premier mode et les deux niveaux micro- et méso-méthodologique.

Une méthode exclusive ne développera qu'un seul côté de la technique, et négligera les autres. Dans la pratique, l'étude d'une langue est, en elle-même, complexe ; de plus, chaque langue exige des procédés spéciaux de présentation et d'assimilation (et déjà selon qu'elle est analytique ou synthétique). De leur côté, les élèves présentent une grande variété d'aptitudes, et les moyens d'influencer leur mémoire et d'exercer leur intelligence sont multiples. **Plus donc une méthode est variée**, et plus elle a de chances de produire de bons résultats. (F. Closset 1950, p. 40, cité dans 1988a, p. 150) (je souligne)

CLOSSET François. 1950. *Didactique des langues vivantes*, Paris/Bruxelles, Didier, 3^e éd. 1956, 252 p. [1^e éd. 1950, 192 p.].

13

« Méthode » a ici le sens de « méthodologie ».

Cette citation du Belge François Closset, et en particulier le passage mis en gras, illustre bien cette idée de variations méthodologiques à l'intérieur d'une méthodologie unique mais suffisamment souple pour permettre de telles variations.

NIVEAU MICRO

Le système des méthodes (008)

	MÉTHODE	MÉTHODE
1.	transmissive	active
2.	indirecte	directe
3.1	« méthode synthétique » = cohérence unique	« méthode analytique » = cohérence unique
3.2.	« méthode synthétique » = démarche	« méthode analytique » = démarche
4.	déductive	inductive
5.	sémasiologique	onomasiologique
6.	conceptualisatrice	répétitive
7.	applicatrice	imitative
8.	compréhensive	expressive
9.	écrite	orale

14

Le niveau microméthodologique est celui des « méthodes », définies comme les unités minimales de cohérence méthodologique. La « méthode », dans ce sens, est à la méthodologie ce que le sème est à la sémantique, ou le phonème à la phonémique. Dans ce document référencé 008, chacune de ces méthodes est présentée avec la description de son principe unique.

On pourra aussi, au besoin, consulter le document Puren 005, qui illustre la notion de « méthode » avec la présentation de trois méthodes – les méthodes active, répétitive et conceptualisatrice – en termes d'objectif unique visé et de procédés correspondants de mise en œuvre: voir comme exemple la présentation de la méthode active dans la diapositive suivante.

Une « méthode », c'est une unité minimale de cohérence méthodologique, c'est-à-dire à la fois...

1. ... un principe	2. ...un objectif	3. ... et l'ensemble des procédés correspondants de mise en œuvre
EXEMPLES		
A. MÉTHODE ACTIVE		
<p>-version faible à partir des années 1890 : « Il n'y a apprentissage de la part de l'élève que s'il est actif. »</p> <p>-version forte de l'approche cognitive à partir des années 1980 : « L'apprentissage est un processus actif de construction par l'élève lui-même de son propre savoir. »</p>	<p>susciter et maintenir l'attention et la participation des élèves</p>	<p>-sélectionner des documents ou des thèmes intéressant les élèves -maintenir une forte " présence physique en classe " (voix, regards, déplacements...) -encourager les élèves et valoriser leurs productions en les renvoyant à l'ensemble de la classe -varier les <i>stimuli</i> (passage d'un support oral à un support écrit puis visuel...), les activités, les rythmes... -demander aux élèves de se poser des questions les uns aux autres -demander aux élèves de s'écouter les uns les autres se corriger leurs erreurs et réagir aux idées des autres -démarche inductive en apprentissage de la grammaire et de la culture -faire inventer des dialogues par les élèves eux-mêmes et les faire dramatiser -etc.</p>

Puren [005](#)

15

Toutes les méthodologies sont construites, comme des objets en Lego, au moyen de la combinaison de certaines des méthodes présentées à la diapositive précédente. Les méthodologies les plus complètes et les plus flexibles sont bien sûr celles qui maintiennent un maximum de couples de méthodes à la fois opposés et complémentaires, puisque ce sont ces couples qui permettent les plus grandes variations microméthodologiques : ils permettent, littéralement, de faire, comme on dit, « une chose et son contraire ».

Je présente des utilisations de ce concept de « méthode » en analyse didactique dans mon article 2011k (« La "méthode", outil de base de l'analyse didactique »), dont je reprends dans la diapositive suivante un passage.

INTRA-MICRO

Un compte-rendu d'observation de classe

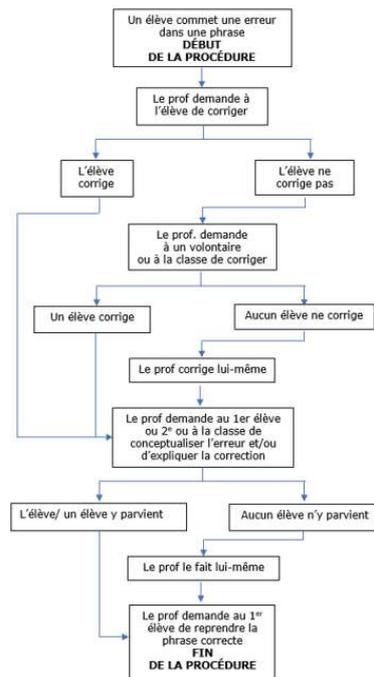
Un élève (E1) dit à l'enseignant qu'il ne comprend pas un mot du texte. L'enseignant demande à tous les élèves **[méthode active]** de deviner le sens de ce mot en s'appuyant sur le contexte **[méthode inductive et sémasiologique]**, et de l'expliquer en langue étrangère **[méthode directe]**. Les élèves n'y parviennent pas. L'enseignant leur rappelle alors une phrase d'un dialogue travaillé dans une leçon antérieure où apparaissait le même mot **[méthode transmissive]**, et il leur demande **[méthode active]** de deviner le sens du mot à partir de ce second contexte **[méthodes inductive et sémasiologique]** et de donner l'équivalent de ce mot en langue maternelle **[méthode indirecte]**. Un élève (E2) répond correctement. L'enseignant demande alors au premier élève (E1) d'expliquer le mot en langue étrangère **[méthodes active et directe]**. (p. 7)

[2011k](#). « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », pp. 283-306 in : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF-EAC, 509 p.

16

Voici la description faite de l'observation d'un moment de classe d'espagnol langue étrangère par une étudiante en didactique des langues-cultures. J'ai rajouté entre crochets et en gras l'analyse microméthodologique que l'on peut en faire (je n'ai pas noté la méthode orale, parce qu'elle utilisée en permanence).

Le jeu sur les méthodes permet des variations infinies dans le traitement par l'enseignant de la demande initiale de l'élève. L'enseignant peut ainsi, pour des raisons de temps, de niveau de difficulté ou encore parce que le mot n'est pas très important, décider de l'expliquer immédiatement lui-même en L2 (méthodes transmissive + directe) ou le traduire en L1 (méthodes transmissive + indirecte). Il peut décider de passer à un moment à la méthode écrite (par exemple pour écrire au tableau la phrase du dialogue d'une leçon antérieure). Il peut encore – pour donner un dernier exemple de variation cette fois en fin de traitement de la demande de l'élève - demander finalement au premier élève de traduire le mot en L1 (méthodes active et indirecte).



2022f p. 24 et chap. 4.1.3.3 p. 28

17

Voici un autre exemple de variations microméthodologiques au sein de ce que l'on peut appeler la « procédure standard » de traitement oral en temps réel en classe d'une erreur d'un élève. Parce que la pédagogie de référence actuelle est toujours la pédagogie active, qui amène à privilégier la méthode active (la méthode transmissive n'étant utilisée qu'en dernier recours), on voit que l'enseignant cherche constamment à solliciter les apprenants.

Mais on peut imaginer qu'un second élève corrige aussitôt spontanément l'erreur du premier (beaucoup d'enseignants incitent leurs élèves à le faire), auquel cas toute cette procédure n'est plus applicable telle quelle. Par exemple, l'enseignant pourra alors demander à ce second élève d'expliquer au premier son erreur (méthodes active + conceptualisatrice), puis proposer à cet élève – ou à l'ensemble de la classe – quelques phrases à transformer aussitôt en appliquant la règle (méthodes active et applicatrice).

Dans cet article 2022f, qui traite de la modélisation en didactique des langues-cultures, cet exemple de modèle-procédure est utilisé pour montrer que toute procédure est susceptible de se transformer en processus dans la pratique de classe pour la gestion en temps réel de l'imprévu.

INTRA MÉSO

Recours aux « techniques d'apprentissage expérientiel »

18

Toutes les méthodologies ont toujours eu à leur disposition, pour assurer la variation méthodologique, des « techniques expérientielles », parce que celles-ci ne sont pas dépendantes de telle ou telle cohérence méthodologique, mais peuvent, au contraire, se mettre en œuvre de manière autonome. C'est pourquoi elles apparaissent présentes, dans le schéma général de la diapositive n° 3, de manière permanente au cours de l'évolution historique, et donc de manière transversales à toutes les configurations didactiques.

DE VALLANGE, *Art d'enseigner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent* (1730)

Propositions pour l'enseignement de la grammaire :

- manipulation de gâteaux appelés «fours grammaticaux», destinés bien être consommés au fur et à mesure par les jeunes élèves ;
- utilisation 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»), des doigts de la main (la «grammaire digitale», que l'on apprend «en badinant sur les doigts»).

Rapporté dans [1988a](#), pp. 28-29

19

On trouve des techniques expérientielles utilisées même pour l'apprentissage des règles de grammaire latine par les enfants au XVIIIe siècle, comme on peut le voir dans l'ouvrage de De Vallange (cf. diapo ci-dessus). Il s'agit bien de motiver des enfants à apprendre par cœur et réciter des règles de grammaire latine...

BAILLY É. 1903 : « Une langue [...] s'apprend en vivant cette langue ! »

HARTMANN M. (cité par É. Bailly 1897): « Le progrès [de l'élève] sera en raison de l'art du maître à soustraire son élève à son *moi* français, à le métamorphoser chaque semaine une heure ou deux en un *moi* anglais ou allemand. »

VARENNE G. 1907 : « Nous cherchons à créer chez nos élèves une sorte de seconde conscience, une conscience étrangère. » (p. 241)

Cités dans [1988a](#), p. 88

20

(BAILLY) La formule de cet inspecteur du tout début du XXe siècle définit très bien l'objectif de ces techniques expérientielles. Nous sommes à ce moment-là (1903) au tout début de l'imposition officielle de la méthodologie directe, qui, comme je l'ai montré dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/), peut s'interpréter en grande partie comme le résultat de la mise en oeuvre dans l'enseignement des langues des « méthodes actives » ou de la « pédagogie active » alors promues dans l'Éducation nationale pour toutes les disciplines scolaires.

(HARTMANN-VARENNE) Les deux citations suivantes montrent que l'idée de faire vivre la langue étrangère aux élèves comme s'ils étaient des étrangers ne date pas de la méthodologie audiovisuelle française du début des années 1960. Les méthodologues audiovisualistes demanderont alors aux enseignants de faire jouer les dialogues par les élèves en se mettant « dans la peau » des personnages, cette « identification » aux personnages étrangers (c'est la notion qu'ils utiliseront alors) étant supposée aider à l'apprentissage.

Les techniques expérientielles :

le jeu, le chant, le théâtre, les simulations les ateliers littéraires, la correspondance scolaire, l'« expérience littéraire » (PIRLS)...

Elles se basent sur...

- l'authentique
- le spontané
- l'affectif
- l'émotionnel
- le plaisir
- la confiance
- la convivialité
- l'imagination
- la créativité
- le jeu
- le chant
- le relationnel
- l'interactif
- le corporel
- ...

21

Voici une description générale de ces techniques expérientielles au moyen de ce que j'appelle une « série-compilation » (pour la différence entre une « série-compilation » et une « série-modèle, cf. Puren 2022f p. 9 et pp. 11-12).

Il faut distinguer à propos de ces techniques :

- entre d'une part la mise en œuvre occasionnelle ou fréquente, mais plus ou moins intensive, de quelques-unes de ces techniques en complément d'une méthodologie « conventionnelle »: ce sera par exemple un recours plus ou moins fréquent au jeu, ou au chant, dans une classe de type actif, communicatif ou actionnel ;
- et d'autre part la systématisation d'une seule, ou de quelques-unes de ces techniques, dans une méthodologie spécialement élaborée à cet effet ; c'est par exemple principalement le plaisir dans la suggestopédie, le corporel dans la *Total Physical Response*, ou encore la confiance dans le *Community Language Learning*.

Ces méthodologies « non conventionnelles », pour intéressantes que soient les idées à leur origine, sont très réductionnistes, et eelles génèrent chez leurs fidèles un fort esprit de chapelle : elles sont un peu à la didactique des langues-cultures ce que l'alchimie est à la chimie, voire, parfois, ce que les sectes sont aux religions.

J'ai publié récemment un essai de modélisation de l'expérientiel en didactique des langues-cultures (Puren 2021c).

Modélisation des modes de gestion de la variation méthodologique

Quatre grands modes de variation méthodologique	Trois niveaux du méthodologique
intra	micro més
inter <i>(éclectisme)</i>	
multi	macro
pluri	

22

Nous passons maintenant à un autre mode de variation méthodologique, qui est celui de l'éclectisme, dans lequel par définition sont mis en œuvre des composants de méthodologies différentes : il s'agit donc cette fois de variations non plus intra-mais inter-méthodologiques.

Les variations interméthodologiques 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).

23

Nous retrouvons, dans cette description des variations interméthodologiques, les deux niveaux micro et méso auxquels se situait le mode de variation intraméthodologique étudié précédemment.

Il n'y a pas et il ne peut y avoir en pédagogie de système absolu. Ce qu'il y a donc à faire si l'on veut avancer, c'est de chercher de bonne foi, expérimentalement et non théoriquement, ce que peut donner chaque procédé suivant les indications du moment et le terrain, au fur et à mesure de l'évolution psychologique de l'élève, puis de ne pas hésiter à reconnaître le moment où il cesse d'être utile et peut même commencer à devenir nuisible. Et alors, au lieu de se priver obstinément des bienfaits de l'un ou l'autre de ces procédés, n'est-il pas tout indiqué, au contraire, de les combiner en vue du maximum possible de rendement ? Les procédés de la méthode directe ne sauraient échapper à cette loi. Ils ont, comme tous les autres, leur valeur relative et leurs indications utiles, et par conséquent aussi leur limite d'efficacité.

A. Pinloche, *Des limites de la méthode directe*, Paris, Belin 1909, 16 p.

24

Un bon exemple historique est fourni par le processus d'élaboration de la « méthodologie éclectique » à la fin des années 1900-début des années 1910, par introduction dans la méthodologie directe (« méthode directe », dans la citation ci-dessus) de procédés de la méthodologie antérieure « grammaire-traduction », dite alors « traditionnelle » pour l'opposer précisément à la méthodologie directe qui émerge dans les années 1880-1890.

INTER-MICRO

Variations interméthodologiques effectuées par la « méthodologie active » (ou « méthode éclectique »)

1. Renforcement de la méthode écrite (emprunt MT)
2. Renforcement de la méthode indirecte (emprunt MT)
3. Renforcement du couple méthode conceptualisatrice – méthode applicatrice (emprunt MT)
4. Renforcement de la méthode active (emprunt MD)

Puren [1988a](#), pp. pp. 146-151

MT : méthodologie traditionnelle
MD: méthodologie directe

25

J'ai analysé ainsi dans mon *Histoire des méthodologies* (Puren 1988a) les modifications microméthodologiques effectuées par les méthodologues de ces années 1900-1910, qui se réclamaient eux-mêmes de l'éclectisme.

Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, [la « **nouvelle pédagogie** »] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain. (je souligne)

Auguste Pinloche, *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques*. Paris, H. Didier, 2^e éd. 1927 [1^e éd. 1913, 86 p. (p. 5)

26

Dans l'esprit de ces méthodologues, comme dans celui de tous ceux qui se sont réclamés plus tard de l'éclectisme, il ne s'agissait ni de multi- ni de pluri-méthodologie, leur projet étant d'élaborer une méthodologie unique, comme on peut le voir dans la citation ci-dessus.

Par son allusion aux « tendances extrêmes [...] de nos jours », A. Pinloche fait dans ce passage une allusion, claire pour les lecteurs de l'époque, aux dérives dogmatiques auxquelles la méthodologie directe avait donné lieu chez certains enseignants et inspecteurs.

On peut admettre qu'il [le professeur] prépare dans la première classe, à l'aide de la traduction, les questions qu'il posera aux élèves. Mais que dès la seconde classe, ce soit fini, et que jamais, jamais le professeur ne prononce un mot français pour faire acquérir le sens d'un mot étranger : il n'en a pas besoin. qu'il ne tolère pas non plus qu'un seul mot de la langue maternelle soit dit par un élève. (souligné dans le texte)

Instruction officielle de décembre 1908

27

L'instruction officielle de décembre 1908, qui interdisait le recours à la méthode indirecte (voir citation dans la diapositive ci-dessus), a donné lieu à de telles protestations qu'elle n'a jamais été publiée au Bulletin officiel du ministère de l'instruction publique.

Ces nombreuses réactions très négatives sont une bonne illustration historique de la nécessité fortement ressentie par les enseignants d'utiliser les possibilités de variation méthodologique que leur offrent les couples opposés de méthodes.

« Le moment semblait donc venu pour une méthode prenant en compte les nouveaux besoins prévisibles et la création d'un nouvel équilibre entre apprentissage de la langue et communication, s'intéressant autant à l'expression de concepts qu'à l'aspect strictement interactionnel, réintroduisant un contenu plus substantiel, enseignant l'écrit comme communication à part entière, et incluant dans ses objectifs non seulement les aspects récemment pris en compte, mais aussi l'acquisition de stratégies formatrices. » (p. 3)

CAPELLE, G. & GIDON, N., *Espaces, Guide pédagogique, Avant-propos*, Paris : Hachette, 1990.

28

C'est la même stratégie d'éclectisme interméthodologique (cette fois entre l'approche communicative et un enseignement plus « traditionnel » centré sur les formes langagières et l'écrit) que l'on retrouve près de 80 ans plus tard chez ces concepteurs d'un manuel de FLE.

On notera dans cette stratégie un élément d'éclectisme qui n'est pas « réactif », mais « proactif », à savoir l'objectif d'« acquisition de stratégies formatrices » (appelé souvent « l'apprendre à apprendre »).

Dans mon *Histoire des méthodologies*, j'ai montré un autre cas d'éclectisme proactif, celui proposé par Louis Marchand dans les années 1910, qui propose de corriger certaines lacunes de la méthodologie directe par le recours à des images représentant des personnages dialoguant entre eux, par une sélection lexicale sur la base de la fréquence et par des exercices d'entraînement mécanique intensif (cf. p. 94, p. 110 et p. 224) comme cela se fera dans la méthodologie audiovisuelle cinquante ans plus tard, à la fin des années 1950.

Quelques composants interméthodologiques disponibles

1. L'ensemble des procédés d'explication directe d'un mot inconnu des élèves, MD ([059](#)).
2. La procédure d'exercisation en langue, MD ([2016c](#)).
3. La procédure standard de correction en temps réel des erreurs des élèves ([2022f](#), pp. 20-21 & 27).
4. L'approche active et globale des textes, MD ([2017f](#)).
5. Le traitement didactique des documents authentiques dans la MA ([041](#)), et les sept logiques documentaires ([066](#)).

30

Cette diapositive présente un certain nombre de composants de la méthodologie directe que l'on retrouve recyclés dans les méthodologies suivantes, perspective actionnelle incluse. Les liens vers mon site permettront aux lecteurs intéressés de s'informer plus avant.

Exemples d'insertion de composants méthodologiques anciens dans l'approche communicative

1. La reprise de l'ensemble des procédés d'explication directe d'un mot inconnu des élèves par les enseignants.
2. Le maintien de la grammaire morpho-syntaxique de la méthodologie active à côté de la grammaire notionnelle-fonctionnelle dans les manuels.
3. La reprise de l'approche globale des textes.
4. La reprise de la logique active « document » à côté de la logique communicative « support » dans le traitement des documents authentiques à partir du niveau B2.

31

La diapositive ci-dessus présente un certain nombre d'emprunts interméthodologiques repérables dans l'approche communicative.

Mais qu'est-ce qui fait un bon professeur ? C'est, je crois, la flexibilité ou la capacité d'adaptation : l'intervention de l'enseignant se définit en terme de négociation et d'ajustement. C'est dans l'ajustement que réside l'essence même de la qualité de l'instruction. (p. 48)

BOGAARDS Paul. 1995. *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Hatier-CRÉDIF.

32

Les didacticiens français de FLE ont souvent justifié l'anglicisme « approche », pour l'« approche communicative », comme un moyen de désigner une cohérence méthodologique ouverte, par opposition au terme de « méthodologie », trop connoté cohérence fermée, comme avait pu l'être la méthodologie audiovisuelle.

C'est à cette approche communicative ouverte, et non à l'éclectisme, que se réfère certainement Paul Bogaards lorsqu'il écrit ceci dans son ouvrage de 1995 *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* (1985, Paris : Hatier-CRÉDIF): voir citation sur la diapositive ci-dessus.

Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE (050)

APPROCHE PAR LES TÂCHES (« tâche communicative »)	PERSPECTIVE ACTIONNELLE		PÉDAGOGIE DE PROJET Version forte : « projet pédagogique »
	Version faible : « tâche actionnelle »	Version forte : « mini-projet »	
1. L'agir de référence est la tâche communicative : il s'agit de gérer des situations de communication au moyen d'interactions langagières, l'enjeu principal étant l'échange d'informations. Les caractéristiques de cet agir sont celles du voyage touristique : l'inchoatif, le ponctuel, le perfectif et l'individuel.	L'agir de référence est l'action sociale. Les caractéristiques de cet agir sont, à l'inverse de celles du voyage touristique, le répétitif, le duratif, l'imperfectif et le collectif.		← <i>idem</i>
	L'action est de l'ordre du compliqué : elle relève de la procédure, et peut donc être préprogrammée dans un scénario		L'action est de l'ordre du complexe : relevant du processus, nécessitant métacognition et rétroactions (« conduite de projet »).
2. Les tâches sont prédéterminées par l'enseignant/ le manuel.	→ <i>idem</i>	Les apprenants peuvent choisir entre différentes actions/ variantes d'action proposées (canevas permettant des choix).	Les actions sont choisies et conçues par les apprenants (avec l'aide et sous le contrôle eux-mêmes de l'enseignant) en début de projet. Les apprenants planifient et organisent eux-mêmes leur travail.
3. Les compétences sont définies et travaillées en termes d'activités langagières (EO, EE, CO, CE, interaction), d'actes de parole (agir sur l'autre par la langue) et d'action langagière (compétence pragmatique).	→ <i>idem</i>	La compétence est définie et travaillée d'abord comme une capacité d'agir complexe, exigeant en particulier l'articulation et la combinaison entre des activités langagières différentes.	← <i>idem</i>
		Les autres modèles de compétence (ceux de l'approche communicative) sont eux-aussi pris en compte.	
4. La société de référence est la société étrangère extérieure (la France pour des apprenants de FLE, par ex.).	→ <i>idem</i>	Les apprenants sont considérés en tant que tels comme des acteurs sociaux à part entière, engagés avec l'enseignement dans un projet collectif (l'enseignement-apprentissage).	← <i>idem</i>
		La société-classe est considérée comme une société à part entière : il y a homologie entre l'agir/ la situation d'apprentissage et l'agir/ la situation d'usage.	L'homologie entre classe et société extérieure est instituée dans l'organisation-même de la classe : Conseil, présidents et secrétaires de séance, responsables (du courrier, de la bibliothèque, d'un groupe, d'un atelier...).

33

La grille suivante (sur la diapositive ci-dessus et la suivante) est une autre modélisation avec pour concepts-clés la « tâche communicative », la « tâche actionnelle », le « miniprojet » et le projet pédagogique. Elle a été élaborée à partir de l'analyse d'unités didactiques de manuels récents de FLE. On voit que le procédé des emprunts interméthodologiques continue à fonctionner de nos jours, et qu'il est même le procédé fondamental de variation méthodologique chez les auteurs de manuels.

5. Les tâches se font en simulation.	→ <i>idem</i>	On envisage d'abord les actions réelles possibles, puis les simulations réalistes, puis le recours aux autres usages de la langue (ludiques, esthétiques, imaginatifs...).	Les actions sont réelles : correspondance interscolaire, journal de classe (imprimé sur l'imprimerie de la classe, et distribué à l'extérieur), exposés, débats, expositions, dossiers, prospectus,...
6. On vise uniquement un objectif langagier : la compétence communicative.	→ <i>idem</i>	En ce qui concerne l'usage de la L2 en classe, priorité est donnée à la <i>convention</i> (la L2 comme langue de travail dans l'espace et le temps d'enseignement-apprentissage de cette langue) par rapport à la <i>simulation</i> .	← <i>idem</i>
7. Les objectifs langagiers de chaque unité/ séquence didactique sont définis d'abord en termes de situations de communication et/ou en termes de contenus notionnels-fonctionnels.	→ <i>idem</i>	On vise également une finalité éducative : la formation d'un citoyen véritable acteur social autonome et solidaire, critique et responsable, au sein d'une société démocratique. Ce citoyen doit désormais être capable de vivre harmonieusement et d'agir efficacement dans une société multilingue et multiculturelle.	Les projets ne sont pas limités par le cadre temporel de l'unité ou de la séquence didactique, ni encadrés en amont par des objectifs langagiers prédéterminés. Ils sont négociés avec l'enseignant, qui intègre les objectifs langagiers dans ses propres critères.
8. Les objectifs culturels sont les composantes métaculturelle (connaissances), et interculturelle (généralement dans le sens restreint de comparaison interculturelle) de la compétence culturelle.	→ <i>idem</i>	Les objectifs sont définis dès le début en termes d'action(s) sociale(s) à réaliser, et/ou de résultats attendus de ces actions : l'unité de l'unité ou de la séquence didactique est l'unité d'action. Les actions sont proposées aux élèves dans un cadre favorisant le réemploi des objectifs lexicaux et grammaticaux de l'unité ou de la séquence (par ex. thématique culturelle déterminée pour le lexique, type de texte pour la grammaire).	
9. Les contenus langagiers et culturels sont entièrement prédéterminés par l'enseignant/ le manuel. Les tâche(s) sont conçues comme des occasions de réemploi de ces contenus. Les variations dans les contenus langagiers et culturels travaillés se font à l'intérieur de la thématique choisie.	→ <i>idem</i>	La composante culturelle privilégiée est la composante co-culturelle : capacité à adopter/ adapter une culture d'action collective en classe / dans les sociétés extérieures / dans les milieux professionnels. Toutes les composantes de la compétence culturelle sont susceptibles d'être mobilisées.	
10. La communication est à la fois l'objectif et le moyen : on a recours aux dialogues modèles ; la gestion de l'information s'arrête lorsque la communication est réussie.	→ <i>idem</i>	Les variations dans les contenus langagiers et culturels travaillés sont introduites par les variantes d'action et/ou de domaine d'action (personnel, public, éducationnel, professionnel), et donc en partie choisies par les apprenants.	Les contenus langagiers et culturels sont introduits en fonction des actions, et travaillés en relation avec ces actions.
		La communication est un moyen au service de l'action : ni dialogue ni autre document modèle de production. L'objectif communicatif est intégré dans l'objectif de compétence informationnelle (i.e. la capacité d'un acteur social à agir sur et par l'information), la gestion de l'information intégrant des activités post-et pré-communicatives.	

(Suite de la grille d'analyse)

11. La priorité est donnée aux interactions interindividuelles : le groupe de référence est le groupe de deux.	Le travail se fait en sous-groupes de tailles variables.	Le groupe de référence est le grand groupe.		Les groupes de référence (ou le grand groupe) sont des « groupes-projets », où se prennent toutes les décisions et où se réalisent toutes les activités concernant le/les projet(s). L'organisation en groupes et sous-groupes est instituée dans la classe en fonction des types d'activité : équipes de production ateliers, groupes de travail. La dimension « grand groupe » est instituée dans le « Conseil », lieu de médiation et négociation collectives.
	Les décisions concernant les activités de groupe sont prises uniquement dans chaque groupe.	Il y a intervention du grand groupe dans la conception de la tâche commune finale		
12. Les tâches restent entièrement gérées et exploitées à l'intérieur de chaque groupe. Le grand groupe sert éventuellement de public lors de la représentation de la scène simulée.	Les groupes communiquent au grand groupe les résultats de leur action.	Les actions des groupes se termine(nt) sur une dimension collective (décision commune, produit collectif,...).	La/les action(s) ont une dimension collective permanente (coopération et/ ou collaboration).	Le travail individuel est systématiquement encouragé et facilité en parallèle avec les activités de groupe : fichiers autocorrectifs de lexique, de lecture, d'écriture. Cette dimension individuelle est elle aussi instituée : plans de travail personnels (en fonction des contrats de travail individuels négociés avec l'enseignant). Tous les documents sont recherchés et sélectionnés par les apprenants eux-mêmes. Les productions des apprenants sont considérées comme des documents à part entière, pouvant être intégrés à la documentation et/ou être exploités de manière collective (les textes libres des élèves sont reliés dans des albums disponibles dans la « Bibliothèque de classe ») ou Individuelle (travail d'un élève sur le texte d'une lettre qu'il a reçue de son correspondant).
		Les apprenants peuvent rechercher et ajouter leurs propres documents.		
13. Les documents sont tous fournis aux apprenants.	→ <i>idem</i>			

(Suite et fin de la grille d'analyse.)

Modélisation des modes de gestion de la variation méthodologique

Quatre grands modes de variation méthodologique	Trois niveaux du méthodologique
intra	micro
inter <i>(éclectisme)</i>	més
multi	macro
pluri	

[2020f.](#) « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques ».

36

Cette modélisation nous amène maintenant à commenter les modes de variation multi- et pluri-méthodologique, qui se situent tous deux au niveau macrométhodologique.

NIVEAU MACRO

	Compétences sociales visées		Agir d'usage visé	Agir d'apprentissage privilégié
	langagière	culturelle		
Matrice active : méthodologie active (1920-1960)	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des <i>connaissances</i> sur la culture étrangère : <i>composante métaculturelle</i>	<i>lire</i> <i>parler sur</i>	explications collectives orales en classe de documents authentiques
Matrice communicative-interculturelle : approches communicative et interculturelle (1980-1990)	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage lors de contacts initiaux ou de séjours brefs	capacité à maîtriser les <i>représentations croisées</i> dans l'interaction avec les autres : <i>composante interculturelle</i>	<i>rencontrer</i> <i>parler avec</i>	interactions en classe dans des simulations ou des jeux de rôles
Matrice plurilingue-pluriculturelle : méthodologies plurilingues et pluriculturelles (1990-...)	capacité à gérer langagièrement la cohabitation permanente avec des allophones dans une société multilingue et multiculturelle	capacité à adopter des attitudes et comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <i>composante pluriculturelle</i>	<i>vivre avec</i> <i>se parler</i>	activités simulées ou réelles de médiation langagière et culturelle
Matrice co-actionnelle : « perspective actionnelle » (= co-langagière et co-culturelle), (2000-...)	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : <i>composante co-culturelle</i>	<i>agir avec</i> <i>en parler entre</i> (= <i>se concerter</i>)	actions sociales réelles ou simulées conduites en mode projet dans la société classe et/ ou extérieure

073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures, un outil au service des approches multi- et pluriméthodologiques »

37

Le niveau macro est celui des méthodologies constituées. Dire que la variation méthodologie peut se situer aussi à ce niveau, c'est considérer que leurs différentes cohérences peuvent être mises en œuvre ensemble, successivement ou en même temps. Cela revient à considérer que ces méthodologies ne sont pas seulement de l'ordre de la succession historique, comme cela apparaît dans le schéma de la diapositive n° 3, mais qu'elles sont des « matrices » différentes qui font toutes partie des ressources méthodologiques à la disposition des enseignants et concepteurs de matériels didactiques.

Le tableau ci-dessus reprend le schéma de la diapositive 3, mais il s'agit d'une autre forme de modélisation visant à faire apparaître à la fois l'opposition et la complémentarité entre les différentes matrices.

Type 1	Type 2	Type 3	Type 4
« Cohérence fermée »	« Cohérence ouverte »	« Cohérences multiples »	« Cohérence plurielle »
fermée	ouverte	multiples	plurielle
unique	unique	juxtaposées	intégrée
globale	globale	partielles	complexe
forte	faible	variables	forte
permanente	permanente	provisoires	provisoire
universelle	universelle	locales	locale

Exemples historiques de mise en œuvre			
<ul style="list-style-type: none"> • méthodologie traditionnelle • méthodologie directe • méthodologie audio-orale • méthodologie audiovisuelle 	<ul style="list-style-type: none"> • approche communicative 	<ul style="list-style-type: none"> • éclectisme aux trois niveaux du méthodologique, micro, meso et macro 	<ul style="list-style-type: none"> perspective actionnelle & pédagogie du projet

058. « Les cinq types épistémologiques de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures étrangères »

38

Avec le multi- et le pluri-méthodologique, on passe à deux conceptions différentes de la cohérence méthodologique, respectivement celle des « cohérences multiples » et celle de la « cohérence plurielle » telles qu'elles sont modélisées dans le schéma ci-dessus.

Note: Le modèle complet du document 058 comprend un cinquième type de cohérence, la « cohérence virtuelle », dont il n'est pas question dans cette conférence. C'est la cohérence potentielle des dispositifs numériques d'apprentissage, qui ne sera effectivement réalisée que par chacun des apprenants construisant en autonomie ou en semi-autonomie son propre parcours d'apprentissage.

- 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 ce qu'elles fonctionnent ensemble en cohérence et en synergie.

Voici les descriptions distinguant entre les variations multi- et pluri-méthodologiques.

La distinction apportée par les préfixes multi- et pluri- méthodologique est homologue à celle que les auteurs du CECRL, avec les mêmes préfixes, attribuent aux notions de « multiculturel » et « pluriculturel »

L'Europe y qualifiée p. 6 de « *multiculturelle* » (p. 6) : il s'agit du constat sociologique de la présence de différentes cultures dans ce même espace.

Mais dans la « *compétence pluriculturelle* », « *les différentes cultures [...] 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.*** » (CECRL p. 12, je souligne)

« intégrée » = cohérence

« enrichie » = synergie

40

La distinction entre le multi- et le pluri- est déjà bien connue en didactique des langues-cultures, au moins depuis la publication du CECRL en 2001. Alors qu'il y a juxtaposition des éléments du multi, ceux du pluri font système : à ce titre, ils construisent une nouvelle cohérence d'ensemble (notion d'« intégration ») dont les effets dépassent ceux de la somme de ses éléments (notion de « synergie »).

MULTI- MACRO

Quatre exemples de dispositifs multiméthodologiques

1. Manuels avec les premières unités didactiques construites chacune sur une matrice méthodologique différente.
2. Guide pédagogique du matériel *V'idéaux et débats* pour public migrant ([2016b](#)).
3. Projet haïtien de réforme de l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol (FEI, 2021-2022).
4. Propositions de curricula multiméthodologiques (Algérie [Puren 2005e](#), Chine [Zonghong zhao 2019](#))

41

Commentaires de la diapositive ci-dessus (je reprends la même numérotation):

1. Depuis plusieurs dizaines d'années, je propose en vain aux éditeurs un manuel qui, au moins au début de chaque niveau, commencerait pas des unités construites principalement chacune sur l'une des cinq matrices méthodologiques, de manière à ce qu'ensuite la classe entière, avec évaluation et discussion collectives, décide de la stratégie commune d'enseignement-apprentissage pour le reste du cours, et de manière à ce que chaque apprenant puisse diversifier à sa manière ses stratégies personnelles d'apprentissage.
2. On pourra consulter ce guide pédagogique au lien indiqué. J'y propose des orientations méthodologiques pour exploiter deux documents vidéos (téléchargeables sur le site) selon chacune les différentes matrices méthodologiques (voir chapitre 6, pp. 31-34).
3. Pour la réforme de l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol à Haïti (projet dirigé par FEI, France Éducation Internationale en 2020-2021), j'avais proposé que pour chaque séquence de classe soient proposés aux enseignants au moins une tâche finale communicative et un scénario de type « miniprojet », entre lesquels il pourraient choisir avec leurs élèves, ou les utiliser en différenciation pédagogique.
4. Dans une intervention au cours d'un colloque dans le Sud algérien en 2005, j'avais lancé l'idée que certaines matrices méthodologiques étaient peut-être plus adaptées, au moins pour le début de l'enseignement, en fonction de la situation sociolinguistique des différentes régions d'Algérie. La matrice communicative, par

exemple, était plus susceptible de motiver les élèves dans les régions où le français restait très parlé. Le second lien renvoie au texte du résumé que fait une Chinoise de sa thèse, où elle défend l'idée (discutable, mais pas plus que la mienne présentée ci-dessus...) qu'il serait préférable que les élèves chinois commencent leur cursus de FLE avec la méthodologie traditionnelle à laquelle ils sont habitués, et ne soient formés que progressivement à des approches plus récentes.

Analyse génétique de la perspective actionnelle		
Gènes de l'AC	Gènes de la PA	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;
le ponctuel	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;
le perfectif	l'imperfectif	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite) ;
l'individuel/ interindividuel	le collectif	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres. ¹⁷
le langagier	le langagier et le culturel	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.

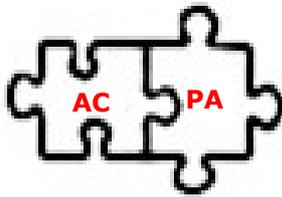
AC : Approche Communicative

PA : Perspective Actionnelle

[2014a](#). « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »

42

Cette analyse des « gènes », ou caractéristiques fondamentales, de l'action sociale de référence de l'approche communicative (l'interaction langagière aux fins d'échanges d'informations avec des personnes de rencontre dans le cadre d'un voyage touristique) et de l'action sociale de référence de la perspective actionnelle (l'action sociale dans la société extérieure et le projet pédagogie dans la micro-société classe) montre qu'elles s'opposent point par point.



Cela n'empêche pas que ces deux matrices puissent être en même temps complémentaires. La complémentarité des contraires, qui est une des grandes idées de l'épistémologie de la complexité, est bien illustrée par l'image de deux pièces de Lego, qui ne peuvent se compléter l'une l'autre que si les profils par lesquels ils se joignent sont inverses l'un de l'autre.

PLURI-MACRO

Mise en œuvre de la variation pluriméthodologique dans le couple approche communicative – perspective actionnelle

Le fait que les apprenants trouvent dans l'unité pédagogique les ressources communicatives nécessaires à la réalisation de l'action qui leur est proposée (cohérence) va les motiver à réaliser cette action (synergie).

Le fait que les apprenants aient une action à réaliser et les moyens communicatifs pour la réaliser (cohérence) va les motiver à l'inverse à communiquer pour la réaliser (synergie).

44

Les deux énoncés ci-dessus présentent de manière abstraite la mise en œuvre de la variation pluriméthodologique entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. J'en présente un exemple concret dans les deux diapositives suivantes.

**Un exemple d'approche mono-méthodologique
(tâche finale communicative)**

- a) Formez des groupes de 4 ou 5 personnes pour choisir le dossier (1, 2, 3 ou 4) que vous avez préféré.
- b) Chacun donne son avis, justifie ses choix. Vous exprimez votre accord ou votre désaccord. Vous faites un choix commun.
- c) Chaque groupe communique son choix à la classe et explique ses raisons.

45

Voici la reproduction exacte d'un scénario actionnel proposé à la fin d'un manuel de FLE de niveau B2.

Comme on le voit à la dernière tâche, l'action visée est l'interaction langagière communicative et non l'action sociale collective, qui devrait être naturellement la décision prise par l'ensemble des apprenants et leur enseignant sur la manière de poursuivre ensemble le cours.

Version pluriméthodologique

En groupe-classe, vous allez discuter du dossier que vous avez préféré, et en tirer des conclusions communes pour la suite du cours.

- a) Tous ensemble, discutez des critères que vous allez utiliser et de leur ordre de priorité.
- b) En fonction de vos différents avis, formez des groupes de 4 ou 5 pour préparer la présentation à la classe de votre choix et en expliquer les raisons. Vous pouvez malgré tout faire des réserves et proposer des améliorations.
- c) Chaque groupe présente en classe le résultat de son travail.
- d) Échangez entre vous tous de manière à tirer des conclusions communes, et à faire des suggestions à votre enseignant pour la suite du cours.

46

Voici comment pour ma part je réécrirais le scénario de manière à créer un maximum de cohérence et de synergie entre l'approche communicative et la perspective actionnelle.

Le projet, un intégrateur pluriméthodologique

Projet présenté à lors des XIIe SEDIFRALE (Rio de Janeiro, juin 2001)

Ce projet consistait, pour des élèves de terminales en FLE du centre-ville d'une capitale sudaméricaine, à aller lire leurs traductions en espagnol de poésies françaises dans des classes de la banlieue « déshéritée » de la capitale.

Ces élèves ont dû pour cela réaliser six grands types différents d'activité :

47

Nous avons déjà vu, lors du commentaire de la diapositive n° 3, que les projets pédagogiques, parce qu'ils sont des actions sociales complexes, amènent à mobiliser toutes les ressources macrométhodologiques. Le projet présenté ci-dessus permet de le montrer concrètement.

MATRICES MÉTHODOLOGIQUES PRIVILÉGIÉES	MA	AC	MP	PA
1. concevoir eux-mêmes les grandes lignes de ce projet : quels établissements retenir, quels contacts prendre, comment présenter le projet à cette occasion, avec quelles finalités et quels objectifs ;				
2. définir collectivement les critères de sélection des poèmes en fonction des finalités et objectifs retenus et les sélectionner, se répartir le travail en groupes ;				
3. étudier de manière approfondie les poèmes choisis, de manière à être capables de rendre, dans leur traduction en espagnol, le maximum de connotations, d'implicites et d'effets stylistiques en fonction du public visé ; confronter leurs traductions, les argumenter, prendre les décisions collectives nécessaires ;				
4. traduire entre eux les poèmes, en justifiant et défendant leurs choix lorsqu'il y avait désaccord ;				
5. préparer collectivement les lectures expressives et les réponses aux réactions, remarques et questions éventuelles de leur public ;				
6. réaliser leur projet dans les classes.				

MA = méthodologie active, compétences interprétative et métaculturelle

AC = approche communicative, compétences communicative et interculturelle

MP = méthodologies plurilingues, compétences plurilingue et pluriculturelle

PA = perspective actionnelle-dédaaaaiie de projet. compétences co-lanaaaaière et co-culturelle

« Le projet pédagogique comme intégrateur didactique » (TP et corrigé, [053](#))

48

Ce projet amène les apprenants à réaliser les six activités ci-dessus. Ce document 053 propose comme exercice pratique de repérer, pour chacune de ces activités, à quelle(s) matrice(s) méthodologique(s) les apprenants devront recourir. On pourra faire l'exercice et consulter ensuite le corrigé, qui montre que toutes les matrices méthodologiques devront être mobilisées au service les unes des autres (notion de synergie) pour réussir ce projet unique (notion de cohérence).

Le projet, un « intégrateur » des composantes de la compétence culturelle

Pour être culturellement compétent dans un travail de longue durée avec des personnes d'autres cultures, il faut :

	Composante...
1) ... bien connaître la culture des autres :	métaculturelle
2) ... avoir pris de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et mauvaises interprétations toujours possibles d'une culture à l'autre :	interculturelle
3) ... s'être mis d'accord sur des comportements acceptables par tous :	pluriculturelle
4) ... s'être créé ou avoir adopté une culture d'action commune :	co-culturelle
5) ... partager des finalités et des valeurs au-delà du seul domaine professionnel :	transculturelle

[2011j](#)

49

Cet article 2011j (voir référence dans la diapositive ci-dessus) propose « un modèle complexe de la compétence culturelle (titre du document). Ce tableau vise à montrer la nécessaire mobilisation conjointe de tous les ressources culturelles disponibles (respectivement, de 1 à 5: les connaissances, les représentations, les attitudes et comportements, les conceptions, enfin les valeurs) pour réaliser toute action sociale complexe.

Cela vaut pour tout projet, à commencer par le projet d'enseignement-apprentissage que constitue tout cours de langue, et les projets pédagogiques qui peuvent y être réalisés.

**Composantes de la compétence de gestion complexe
de la variation méthodologique par l'enseignant...
et les apprenants**

	Composante...
1. Connaissance des différentes cultures didactiques (avec les méthodologies correspondantes), à commencer par celle de ses apprenants	<i>métaculturelle</i>
2. Capacité à se distancier de sa propre méthodologie, ou de celle de sa formation initiale, ou celle de son manuel. Intérêt et respect pour les autres méthodologies (en particulier celles de ses apprenants)	<i>interculturelle</i>
3. Capacité à construire des dispositifs méthodologiques différents en « variation pédagogique » (à tous ses apprenants, successivement) ou en « différenciation pédagogique » (simultanément à différents apprenants ou groupes d'apprenants).	<i>multiculturelle</i>
4. Capacité à construire des dispositifs méthodologiques combinant de manière cohérente des méthodologies différentes de manière à produire entre elles des effets de synergie	<i>pluriculturelle</i>
5. Capacité à construire avec les apprenants une culture commune d'enseignement-apprentissage	<i>co-culturelle</i>
6. Capacité à mettre en œuvre les grands principes actuellement reconnus en pédagogie scolaire : homologie entre l'action sociale visée et l'action scolaire privilégiée, pédagogie active, enseignement explicite, apprentissage réflexif, autonomisation et responsabilisation des apprenants....	<i>transculturelle</i>

50

Les mêmes composantes de la compétence culturelle peuvent être reprises en ce qui concerne les cultures d'enseignement-apprentissage. Elles permettent de modéliser de cette manière (voir diapositive ci-dessus) la « compétence de gestion complexe de la variation méthodologique par l'enseignant ».