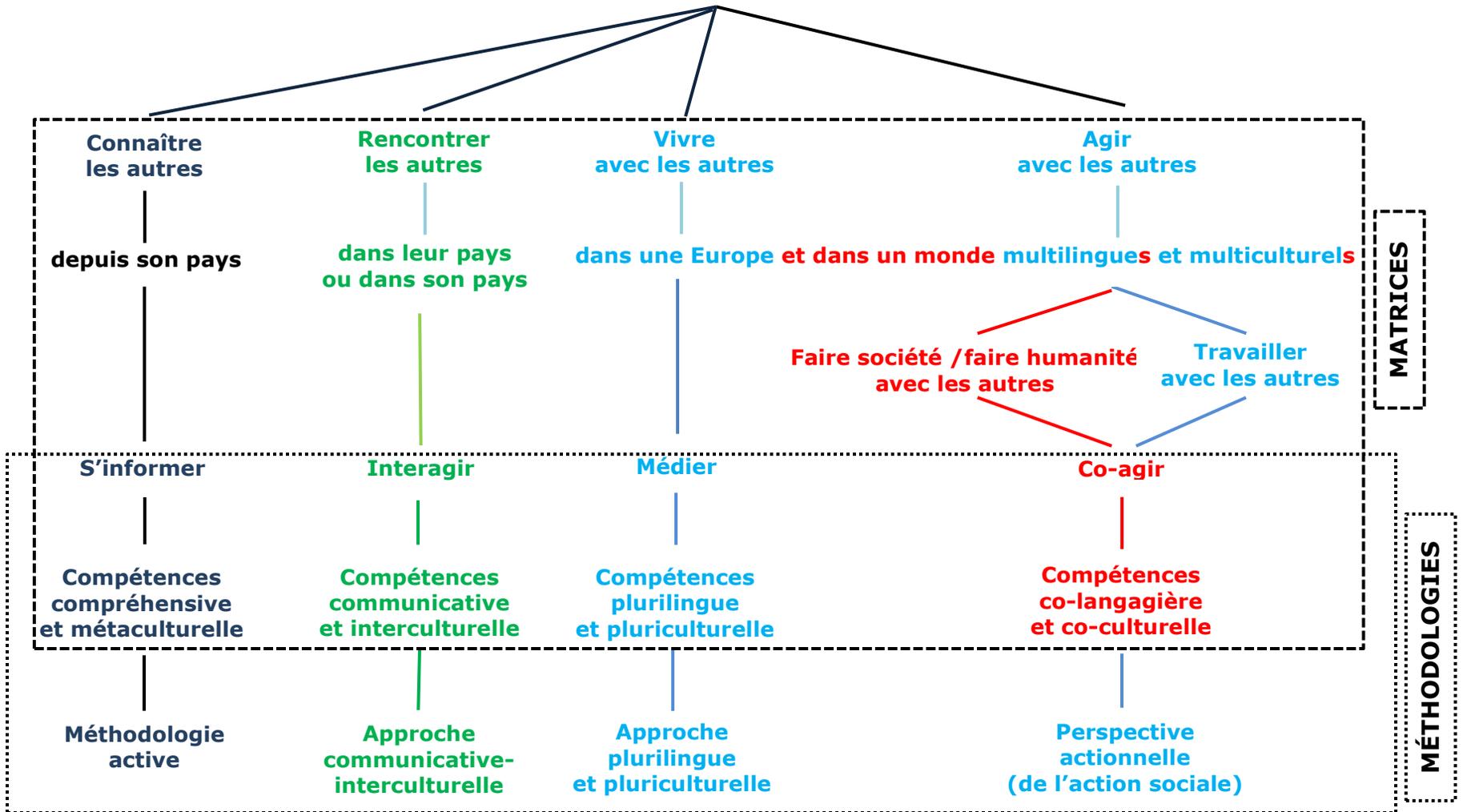


CONFIGURATIONS DIDACTIQUES DISPONIBLES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES



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

COMMENTAIRES

N.B. Cette version en date du 23 août est fortement remaniée par rapport à la précédente. Voir en fin de document les notes concernant les différentes versions.

1. À propos de la notion de « configuration didactique » et de « matrice »

Copié-collé (avec ses notes de bas de page) de la définition préparée pour un ouvrage en collaboration (ACAR Ahmet, PUREN Christian) à paraître prochainement en anglais sur la perspective actionnelle :

Une « configuration didactique » est composée d'une « matrice » et de la méthodologie (ou « approche ») que cette matrice a générée :

– Une matrice est constituée (1) d'un objectif social visé, (2) d'un environnement social de référence (c'est-à-dire des différentes conditions dans lesquelles cet objectif doit être atteint en société), (3) de l'action sociale (ou « d'usage ») à réaliser pour atteindre cet objectif, enfin (4) des compétences langagière et culturelle à mobiliser pour pouvoir réaliser cette action.

– Une méthodologie est constituée principalement de l'action d'apprentissage correspondant à l'action sociale visée avec ses compétences langagière et culturelle correspondantes¹, ainsi que de l'environnement d'apprentissage créé par l'ensemble des situations, dispositifs² et modes d'apprentissage conçus en fonction des différents modèles disponibles : pédagogiques, linguistiques, culturels, cognitifs, méthodologiques, épistémologiques et idéologiques. Les contenus de ces modèles peuvent être très différents les uns des autres, et c'est ce qui explique qu'une méthodologie puisse présenter des variantes parfois importantes d'une tradition pédagogique et didactique à une autre, et même d'un enseignant à un autre. Mais tant qu'il s'agit de la même matrice, il s'agit de la même méthodologie, même si parfois, pour la distinguer des autres variantes (et se distinguer eux-mêmes...), ses concepteurs lui donnent un nom différent. Les changements réels de méthodologie ne peuvent se produire que lorsqu'apparaît un nouvel objectif social et un nouvel environnement social de référence suffisamment spécifiques pour rendre inadaptée la méthodologie jusqu'alors en vigueur

Pour des illustrations de la notion de « configuration didactique », cf. [Puren 2012f](#). Le développement des différents modèles sera fait dans l'ouvrage annoncé. L'action d'apprentissage (ou scolaire) de référence est conçue pour être la plus semblable possible à l'action d'usage (ou sociale) de référence. C'est l'application du principe d'homologie maximale fin-moyen : on a toujours considéré que la meilleure manière d'enseigner aux élèves à faire une certaine chose plus tard (action sociale) et de leur faire faire la même chose en classe (action d'apprentissage).

¹ De ce point de vue, toutes les méthodologies sont par nature « actionnelles » puisque leur objectif est toujours de donner aux apprenants la capacité à réaliser une action d'usage en leur faisant réaliser, dans chaque unité ou séquence didactique, l'action d'apprentissage correspondante.

² Les situations sont *données* (par exemple le nombre d'élèves dans la classe, la durée officielle des séances, les objectifs institutionnels, les manuels imposés, etc.), alors que les dispositifs sont *construits* par l'enseignant dans les marges de manœuvre dont il dispose (par ex. le travail individuel ou par petits groupes, la durée de telle ou telle tâche, le niveau d'autonomie des élèves, ses apports en termes de documents personnels, d'aide et de guidage, etc.) (cf. Puren 030). De la même manière qu'il existe un « environnement d'usage de référence (celui visé par les méthodologues), il existe un « environnement d'apprentissage de référence », constitué de l'ensemble des consignes institutionnelles pour la mise en œuvre dans les classes d'une méthodologie officielle, ou des conseils des auteurs d'un manuel à l'intention des enseignants et apprenants utilisateurs.

Dans cet ouvrage à paraître, je précise également les critères utilisés pour sélectionner les méthodologies illustrant les quatre matrices historiques :

Pour sélectionner ces trois méthodologies parmi celles qui se sont succédé en France, nous avons croisé les trois critères suivants :

1) Chacune de ces méthodologies a été élaborée à partir d'une matrice différente.

2) Chacune de ces méthodologies, telles qu'elles sont actuellement disponibles, permet de répondre aux besoins actuels de certains publics, que ce soient des élèves de l'enseignement scolaires à tel ou tel moment de leur scolarité dans telle ou telle filière, ou des adultes s'inscrivant à un cours de L2.

3) L'ensemble de ces méthodologies [...] permet, avec les variantes actuelles disponibles et celles qui peuvent encore être éventuellement générés à partir de leurs matrices, de couvrir la totalité des besoins d'enseignement-apprentissage-usage des L2 actuellement repérables.

Ce sont ces trois critères qui nous ont fait éliminer les méthodologies grammaire-traduction, directe et audiovisuelle, malgré leur importance dans l'histoire des méthodologies en France : certains de leurs éléments se retrouvent dans les méthodologies que nous avons retenues³, mais elles ne sont plus d'actualité en tant que telles, i.e. dans leur globalité. On peut tout à fait actuellement défendre l'idée d'un manuel qui, dans le cadre d'une approche multiméthodologique initiale visant à enrichir les stratégies d'apprentissage des élèves, enchaînerait une unité en méthodologie active, une autre en approche communicative, la suivante en approche plurilingue-pluriculturelle (et une autre en SAOA). Nous ne pensons pas qu'il serait utile, à part pour des étudiants en DLC à titre de découverte concrète de l'histoire des méthodologies, d'en faire de même avec les méthodologies grammaire-traduction, directe et audiovisuelle.

Notre choix des méthodologies représentatives a été fait en fonction de l'histoire des méthodologies en France. Il est probable que des choix différents doivent être pour d'autres pays ou régions du monde [...].

2. 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). « S'informer » (ligne (appelée parfois « commentaire de texte », parfois « explication de texte ») est la macro-tâche scolaire visant prioritairement la compréhension des documents. Cette macro-tâche d'apprentissage est supposée former directement les élèves à la macro-tâche d'usage que l'on doit réaliser chez soi sur les documents en langue étrangère. J'ai choisi de conserver le nom historique de la méthodologie correspondante (« méthodologie active », méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire en France des années 1920 aux années 1960 pour toutes les L2. Certains didacticiens de FLE, qui l'ont partiellement redécouverte à l'occasion de leur élaboration du « niveau 2 » dans les années 1960 (destiné à prendre le relai du niveau 1 audiovisuel) ont parlé à l'époque, très justement, de la « méthodologie des documents authentiques ».

³ Par exemple l'articulation conceptualisation d'une règle → application de cette règle dans la méthodologie grammaire-traduction ; les différentes techniques d'explication en L2 d'un mot inconnu de L2 dans la méthodologie directe ; les dialogues simulés en L2 dans la méthodologie audiovisuelle (eux-mêmes hérités de la méthodologie audio-orale américaine).

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

J'ai maintenant intégré la « compétence informationnelle » (savoir agir sur et par l'information comme acteur social)⁴ 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 pourra trouver cette compétence informationnelle encore ajoutée aux compétences co-langagière et co-culturelle.

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 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 (ou d'apprentissage) privilégiées

Pour des raisons de lisibilité du modèle, je n'ai indiqué pour chaque configuration que l'action d'usage (et d'apprentissage) 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](#) »).

⁴ 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](#) ».

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

Je développe un peu plus ici mon commentaire sur cette approche, moins connue sans doute que l'approche communicative. 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 dispositifs⁵. Je me range entièrement sur ce point à l'avis de Bruno MAURER⁶, qui parle des « méthodologies 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]

⁵ 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.

⁶ « 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.

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 mon article [2011j](#), « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles)? : exemples de validation et d'application actuelles) ».

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 mon article [2011j](#) cité plus haut.

*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 [laviedesidées.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 utilise deux belles formules 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'« expérientiel »

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

– 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 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 ma matrice n'y est pas complète, et qu'elle n'est pas construite du point de vue méthodologique : les auteurs déclarent ne pas vouloir donner d'orientation méthodologique, mais de toutes manières, ils se montrent toujours très dépendants du paradigme de la communication et de l'approche communicative.

10. Notes concernant les différentes versions de ce document

– Ce document s'est appelé jusqu'au 06/10/2022 « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à un monde multilingue et multiculturel ».

– 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 lequel de ces domaines d'action.

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

– Modifications apportées pour la présente version du 23 août 2023 :

- Le schéma est complété en ajoutant à l'objectif social de référence (ligne 1) la situation sociale de référence (ligne 2).
- La ligne 3 passe sous forme de verbes, ce qui est logique puisqu'il s'agit de l'action d'usage et d'apprentissage de référence.
- Dans les configurations didactiques sont distinguées deux composantes, les « matrices » et les « méthodologies », qui se recoupent partiellement, les actions et les compétences d'usage de la matrice étant également utilisées pour l'apprentissage (voir point 4).

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