

Université de Guadalajara
Festival francophone du 29 mars 2023
« Produits de la culture comme outils
d'enseignement du français »

GESTION DES CULTURES D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'USAGE AU SEIN DE LA CLASSE DE LANGUES-CULTURES

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne (France)

christian.puren@univ-st-etienne.fr

www.christianpuren.com

Version commentée par écrit pour le site www.christianpuren.com, avril 2023

Résumé pour cette publication

Cette conférence, reprise ici sous forme de diaporama commentée par écrit, porte non pas, comme c'est le plus souvent le cas dans les recherches en didactique des langues-cultures, sur les cultures "sociales " (celles des pays dont on étudie la langue, et celle des apprenants), mais sur les cultures d'enseignement, d'apprentissage et d'usage en jeu en classe, au sein du processus didactique. Pour décrire cette problématique, je mobilise mon modèle complexe de la compétence culturelle "sociale" avec ses composantes trans-, méta, inter-, multi-, pluri- et co-culturelle. L'application de ce même modèle aux sociétés des pays et à la micro-société classe me semble justifiée dans le cadre actuel de la mise en œuvre de la perspective actionnelle et de sa pédagogie de référence, la pédagogie de projet, dans la mesure où cette pédagogie repose fondamentalement sur le principe de l'homologie entre ces deux sociétés et leurs enjeux formatifs. (avril 2023). L'application de ce modèle débouche, à la dernière diapositive, sur une proposition de « référentiel culturel » concernant les cultures d'enseignement, d'apprentissage et d'usage en classe de langues-cultures.

Université de Guadalajara
Festival francophone du 29 mars 2023
« Produits de la culture comme outils
d'enseignement du français »

GESTION DES CULTURES D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'USAGE AU SEIN DE LA CLASSE DE LANGUES-CULTURES

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne (France)

christian.puren@univ-st-etienne.fr

www.christianpuren.com

Version commentée par écrit pour le site www.christianpuren.com, avril 2023

Ce diaporama commenté par écrit est une reprise un peu modifiée de la conférence indiquée sur la diapositive ci-dessus.

Remarques préliminaires sur le titre:

- L'expression courante, en didactique des langues-cultures, est « enseignement-apprentissage ». Je reviendrai dans quelques instants sur cette question pour expliquer pourquoi, à mon avis, il faut désormais parler d'enseignement-apprentissage-usage ».
- L'expression courante est aussi « classe de langue ». Le choix de l'expression « classe de langues-cultures » s'explique par la volonté, comme pour l'expression « didactique de langues-cultures », de mettre l'accent sur la présence constante de la problématique culturelle en liaison avec la problématique langagière en classe de langue. Le pluriel « languesS cultureS » s'explique par la prise en compte du fait que la mini-société classe est en homologie avec la société multilingue et multiculturelle à laquelle il s'agit désormais de préparer les apprenants (en tout cas dans le CECRL de 2001):

- Il y a au moins la L2 et la L1, mais dans les sociétés européennes, il y a souvent d'autres langues, celles de l'immigration ; au Mexique, par exemple, il y a en les langues vernaculaires, les langues indiennes.

- Il y a au moins la culture d'enseignement et les cultures d'apprentissages. Ces dernières sont très diverses : il y a entre les apprenants des différences de personnalité, (d'où des comportements différents en classe), des

profils cognitifs d'apprentissage, des habitudes d'apprentissage (forgé par les expériences antérieures), des stratégies individuelles d'apprentissage différentes. Même si les apprenants sont du même pays et de la même région, les cultures sociales ne sont pas exactement les mêmes selon l'âge, le sexe, le milieu socio-culturel, etc. Toutes ces différences ont des conséquences sur les manières d'apprendre personnellement, avec l'enseignant et avec les autres apprenants.

Nous verrons qu'il existe déjà une pédagogie avec une longue tradition en éducation: la pédagogie de projet, qui repose sur cette même idée d'homologie entre la société extérieure à laquelle on veut préparer les élèves, et la micro-société classe. C'est la pédagogie naturelle de référence de la perspective actionnelle, qui a pour objectif de préparer les élèves à agir plus tard comme des acteurs sociaux autonomes et responsables en langues-cultures et les faisant agir selon les mêmes valeurs, avec leurs enseignants, pour la conduite de leur projet commun d'enseignement-apprentissage-usage en classe.

On peut donc distinguer deux grands types de problématiques culturelles en classe de langues-cultures:

- a) *Celle des cultures sociales*: ce sont les cultures sociales des pays ou des pays dont on enseigne la langue (la culture française, belge, suisse, québécoise, etc., dans le cas du FLE), et la ou les cultures sociales des apprenants, par exemple la culture mexicaine (pour utiliser un singulier collectif...) dans le cas d'un enseignement du FLE au Mexique. La problématique « classique de l'interculturel, par exemple, se situe par rapport à cette problématique, puisqu'il s'agit de prendre en compte les phénomènes de contact entre des cultures sociales différentes.
- b) *Celle des cultures d'enseignement, d'apprentissage et d'usage*: elles sont influencées en partie par les cultures sociales, mais ce sont celles qui vont déterminer les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus. Par rapport à l'interculturel entre cultures sociales, il existe ainsi un autre interculturel, qui sont les phénomènes de contact entre cultures didactiques tels que celui qui apparaît au début d'une année scolaire lorsque les élèves, à la première heure de cours, font remarquer au professeur que « l'année dernière, avec notre professeur, on ne faisait pas comme ceci ; il nous permettait cela »...

Dans mon intervention, c'est de cette seconde problématique culturelle que je vais traiter, celle cultures qui influencent les processus d'enseignement-apprentissage-usage en classe de langues-cultures.

**L'objet de la didactique des langues-cultures :
le processus de mise en relation de...**

... l'enseignement - apprentissage - usage

Comme annoncé auparavant, j'ajoute l'« usage » à l'expression traditionnelle « enseignement-apprentissage ». Réflexion faite, il est même curieux que jusqu'à présent on n'ait pas pensé à le faire systématiquement, car ce qui est visé en classe de langues-cultures, c'est bien l'usage. Exemples:

- a) L'usage intervient déjà en classe de manière non simulée lorsque les apprenants utilisent la L2 pour s'exprimer personnellement et travailler, que ce soit sur des documents authentiques ou sur les activités réalisées en classe.
- a) L'approche communicative vise la compétence de communication en L2 dans des situations de la vie quotidienne. C'est pourquoi, au moins à la fin de chaque unité didactique, est proposée aux apprenants une simulation d'usage dans la société étrangère.
- b) Dans le FOS et le FOUS, et autres modèles de cours sur objectif spécifique, c'est l'analyse de l'usage visé de la langue qui détermine les contenus d'enseignement.
- c) Dans les évaluations sommatives et certificatives, on n'évalue ni l'enseignement, ni l'apprentissage, mais la compétence d'usage.

Une perspective actionnelle

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. **La perspective privilégiée** ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle **considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

(CECRL, p. 15, je souligne)

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.

(CECRL, p. 15, je souligne)

Language use, embracing language learning, [...] (CFERL, p. 9)

4

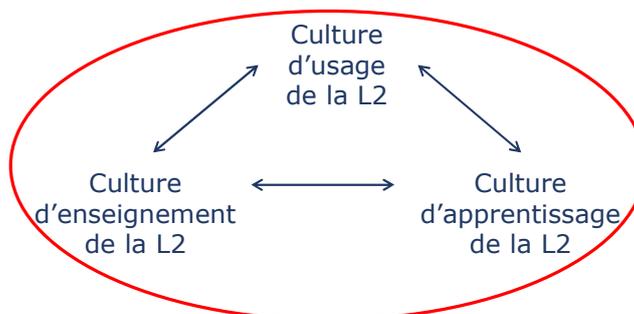
Les auteurs du CECRL mettent d'ailleurs l'accent sur l'usage (à défaut de l'avoir mis dans le sous-titre du document, qui est « Apprendre, Enseigner, Évaluer »), en considérant l'apprentissage tout autant que l'utilisateur comme des acteurs sociaux, et l'apprentissage comme une forme d'usage (cf. les deux citations ci-dessus; pour la seconde, on peut vérifier que la traduction française est fidèle à l'original anglais).

Cette relation est tout-à-fait nouvelle par rapport à celle de l'approche communicative, où l'apprenant ne faisait que simuler à certains moments être un utilisateur. Mais les auteurs n'en ont pas tiré toutes les conséquences didactiques en ce qui concerne la problématique culturelle.

L'objet de la didactique des langues-cultures :

l'enseignement-apprentissage-usage

→ une problématique culturelle centrale dans cette discipline

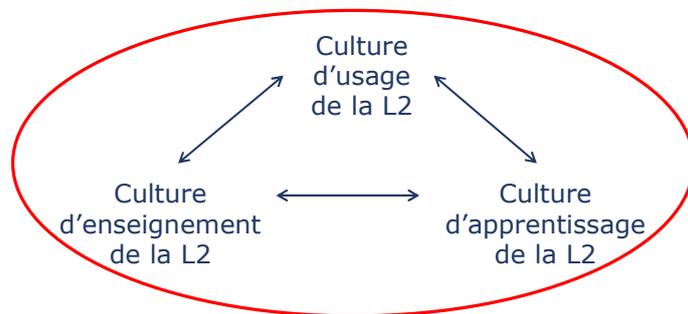


Université de Guadalajara
Festival francophone du 29 mars 2023
« Produits de la culture comme outils
d'enseignement du français »

Si l'objet de la didactique est la relation enseignement-apprentissage-usage, alors la problématique culturelle **spécifique** à la didactique des langues-cultures étrangères ne concerne pas les cultures sociales des pays dont on enseigne-apprend-utilise la langue (cela d'ailleurs peut très bien se faire dans d'autres types de cours en L1 : dans des cours d'histoire, de géographie, de littérature, etc.) ; elle concerne la culture d'enseignement-apprentissage-usage de la L2 telle qu'elle est mise en œuvre en classe, au sein du processus didactique.

Je m'interroge d'ailleurs sur le titre de votre Festival francophone, « Produits de la culture comme outils d'enseignement du français » : il me semble renvoyer à cette problématique culturelle didactique, même si je ne suis pas sûr que cela ait été dans l'idée de son ou ses auteurs.

En DLC comme à Mexico, il y a donc une « place des trois cultures », ici entourée d'un ovale rouge...



Cultures d'action

Ensembles de *conceptions* partagées par et pour l'action commune

Composante co-culturelle de la compétence culturelle

Capacité à adopter et/ou à créer avec les autres une culture d'action partagée

6

Ce sont toutes trois des cultures d'action, dont je propose ici une définition, et en dessous, une définition de la composante co-culturelle de la compétence culturelle.

« Je partage / je ne partage pas avec vous les mêmes conceptions de l'action... éducative / politique / syndicale / ... »

Conception : ensemble opératoire de : ...

- valeurs
- finalités
- objectifs
- principes
- normes
- modes
- critères d'évaluation

« Composantes sémantiques du concept de "conception" [de l'action] »
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/

7

Les cultures d'action relèvent des conceptions, et non des représentations: qu'est-ce que l'on entend par « conception » (de l'action) lorsqu'on pose à un collègue ou à un ami questions ci-dessus ?

Pour construire la réponse à cette question (à l'époque, le ChatGPT n'existait pas encore...), j'ai simplement tapé dans un moteur de recherche l'expression « conception de l'action » (guillemets compris). Et je me suis contenté d'analyser, parmi les milliers de résultats proposées, la dizaine proposée en premier, de manière faire apparaître les sèmes, ou composants sémantiques, de ce concept, tels qu'on peut les induire à partir des contextes d'emploi.

Je renvoie au document cité sur la diapositive ci-dessus, qui donne les résultats de cette recherche : les différents sèmes sont simplement ici listés ici, mais ils sont accompagnés dans ce document 045 par des exemples de passages correspondants.

Cette liste n'est sûrement pas complète, mais elle suffit à faire apparaître la complexité du concept de « conception », qui est à la perspective actionnelle ce que la « représentation » est à l'approche communicative.



→ tâche finale

→ FAISONS LE POINT

Vous êtes arrivés à l'unité 6 de Latitudes. Il est temps de faire un petit bilan, d'évaluer vos conditions d'études en classe, etc. Par groupes, discutez de ce qui vous plaît beaucoup et de ce qui vous plaît moins, de ce qui vous aide et de ce que vous aimeriez améliorer. Écrivez ensuite une lettre au responsable des cours pour qu'il puisse prendre connaissance de vos commentaires et apporter les modifications nécessaires.

Latitudes 2. Méthode de français. Paris: Didier, 2009

Voici un exemple concret de différence de conception de la co-culture d'action en classe.

La conception de la tâche finale est contraire aux valeurs de la culture scolaire française.



Version Originale 1 (A1), 2 (A2), 3 (B1), 4 (B2)
Paris : Éditions Maison des Langues (<http://www.emdl.fr>), 2009-2011

9

Dans ce manuel, dont j'ai dirigé la conception...

5. Vivre ensemble	Réaliser un exposé sur le thème des discriminations et/ou mettre en scène et jouer un sketch humoristique sur ce même thème.
6. Avoir ses chances	Préparer un plaidoyer portant sur le thème de la seconde chance dans l'éducation et /ou redonner une chance à un personnage historique.
Tâche professionnelle : Préparer un entretien d'embauche	
7. Pouvoir le dire	Écrire une lettre ouverte et/ou faire une pétition.
8. S'engager	Rédiger un recueil de poèmes engagés et/ou créer une association farfelue et en rédiger son texte fondateur.
Tâche professionnelle : Gérer les conflits au travail (les Prud'hommes)	
9. Créer	Concevoir le volet culturel d'un séjour dans un pays francophone et/ou mettre en scène deux personnages culturels qui défendent leurs œuvres pour figurer dans un musée.
10. Circuler	Rédiger un récit d'expériences de notre apprentissage de la langue française et/ou écrire un récit de voyage métaphorique.
Tâche professionnelle : Rédiger un appel d'offres pour une manifestation culturelle	

10

... chaque unité didactique porte, comme peut le voir à leurs titres, sur une action sociale caractéristique des sociétés démocratiques. Je les appelle des « actions sociales génériques » parce qu'elles peuvent être déclinées dans les quatre domaines d'action proposés par les auteurs du CECR : personnel, public, éducationnel et professionnel.

L'unité 7 s'intitule « Pouvoir le dire ». J'avais proposé « Protester » mais l'éditeur a préféré retenir un titre moins « engagé » politiquement (le manuel était destiné à être vendu dans le monde entier...).

Les documents ressources de cette unité présentent la conception de la « culture démocratique de la protestation » dans différents domaines.

7 | Cultures d'action

7. MÉDIATEUR DE LA RÉPUBLIQUE

A. La fonction de médiateur existe-t-elle chez vous, dans l'éducation ou ailleurs ? Comment le citoyen peut-il contester une décision administrative ?

Le Médiateur de la République est un homme chargé d'aider les personnes qui contestent vainement une décision ou un comportement de l'administration française. Il est nommé par le Président de la République en conseil des ministres (l'ordinaire le 1^{er} janvier 1993). La « médiation » est une technique procédurale de solution des conflits pour tenter de parvenir à une solution et ne peut s'exerciter qu'avec le consentement des parties. Il dispose d'un réseau de délégués qui orientent les particuliers vers les administrations.



B. Écoutez la première partie de l'enregistrement. Qui est la personne interviewée ? Pourquoi est-elle invitée régulièrement dans cette émission ?



C. Écoutez la deuxième partie de l'émission. En quoi consistait le conflit présenté ce jour-là ? Comment s'est déroulée l'affaire et comment s'est-elle terminée ?



D. Écoutez la troisième partie de l'émission. Quels principes généraux ont été appliqués pour régler ce conflit particulier ?

8. AMNESTY INTERNATIONAL FÊTE SES 50 ANS

A. Connaissez-vous Amnesty International ? Résumez l'évolution et les luttes de cette organisation depuis 1961.



En 1961, deux étudiants portugais sont jetés en prison pour avoir porté un toast à la liberté. Pour l'avocat britannique Peter Benenson, c'est le déclin pour donner du sens à son indignation. Il lance le 28 mai 1961 un « Appeal for Amnesty » dans lequel il exhorte ses concitoyens à écrire aux autorités des lettres de protestation contre le sort de six prisonniers d'opinion et donne ainsi naissance à Amnesty International.

Ces 50 dernières années ont permis à l'organisation de grandir et de se transformer. Au début, Amnesty s'engageait principalement en faveur de prisonniers et prisonnières d'opinion, enfermés pour avoir exprimé leur avis. Par la suite, son engagement a aussi englobé la lutte contre la peine de mort et la torture et les disparitions forcées. Au fil des années, les priorités d'Amnesty ont continué de s'élargir, pour comprendre de nos jours le droit des femmes, la lutte contre l'impunité, le respect des droits humains dans



les conflits armés, le droit des réfugiés, les droits économiques, sociaux et culturels...

Le campagne mondiale « Exigeons la dignité » vise à lutter contre les discriminations qui mettent et maintiennent les gens dans la pauvreté.

84 | quatre-vingt-quatre

V04, U7

11

Ici, en haut de la page, il s'agit de la culture de la protestation telle qu'elle est organisée en France lorsqu'un citoyen a un différent avec l'administration, la justice, ou encore le pouvoir politique.

En bas de la page, il s'agit d'une association internationale bien connue, qui permet à des citoyens d'un pays de protester même si l'objet de leur protestation ne concerne pas (ou pas seulement) leur pays.

B. En groupes, trouvez des exemples d'actions menées par des ONG telles qu'Amnesty International.

C. Si vous pouviez participer à la campagne mondiale « Exigeons la dignité ! », quelle serait votre priorité ? Pour quelles raisons ?

D. Y a-t-il aussi des mobilisations sociales chez vous ? Pour quelles causes ? Sous quelles formes ?



9. CONTESTER À L'ÉCOLE

A. Dans chaque école, en France, il existe un « délégué de classe » élu par ses camarades. En quoi peut consister son rôle ?

B. Lisez le document. Vos hypothèses sont-elles confirmées ?

C. Quels sont les moyens d'action du délégué de classe ? Pensez-vous qu'il écrit des lettres ouvertes et des pétitions ? Pourquoi ? Comparez son rôle avec celui du Médiateur de la République.

D. Que pensez-vous de cette fonction de délégué de classe ? Quelles qualités doit-il avoir à votre avis ? Par groupes, rédigez un petit « Guide du parfait délégué de classe ». Comparez ensuite vos productions.

E. En classe entière, imaginez quelques cas concrets où le délégué de classe va devoir intervenir. En petits groupes, imaginez comment il va pouvoir le faire. Discutez-en ensuite en classe entière.

Ils avaient peu de pouvoir en 1965, en France, lorsqu'ils ont commencé à participer à la vie de l'établissement scolaire. Ils s'appelaient alors « responsables de classe » ou « chefs de classe ». Depuis 1968, ce sont les « délégués de classe ». Ils exercent désormais des responsabilités et ils participent activement à la vie de leur établissement.

Ils sont élus tous les ans par les élèves de leur classe, de sorte qu'ils ont une légitimité pour agir au nom des autres, dans une démarche citoyenne. Ils participent aux conseils de classe, ils sont élus par le chef d'établissement chaque trimestre pour examiner les problèmes de la vie scolaire et ils participent au dialogue entre les différents partenaires de l'institution scolaire.

Le mandat du délégué de classe se termine à la fin de l'année scolaire. Son rôle est d'être le porte-parole des élèves de sa classe. Il est chargé de demander l'avis de ses camarades sur des points concernant l'ambiance et la vie de la classe, de transmettre les suggestions et les plaintes au professeur principal ou aux professeurs concernés. Si cela s'avère nécessaire, il joue également le rôle de médiateur entre les élèves et les professeurs.

quatre-vingt-cinq | 85

V04, U7

12

Ensuite est abordée, avec un document spécifique, la culture de la protestation à l'école française. Contrairement à la démarche proposée dans la tâche finale du manuel précédent, si un élève a un contentieux avec un enseignant, s'il n'arrive pas à protester efficacement auprès de lui, il doit d'abord s'adresser au délégué de classe, qui vérifiera si ce contentieux est personnel ou collectif. S'il est collectif, il ira d'abord voir l'enseignant, et il ne s'adressera au Directeur ou Proviseur qu'en tout dernier recours, si le contentieux persiste.

Prud'hommes, mode d'emploi
Salariés, mettez toutes les chances de votre côté.

Tribunal d'Instance
Conseil de Prud'hommes

Avoir recours aux prud'hommes pour régler un litige avec son employeur est une démarche délicate qui s'avère souvent longue et éprouvante pour le salarié. Voici cinq conseils pour bien se préparer. [...]

1. ACCUMULER LES PREUVES
La constitution d'un dossier complet est la première étape à suivre. Elle permet de mieux cerner le problème, de mesurer les chances de succès et de calculer ce qui peut être demandé. « Dans le cas où le salarié est encore dans l'entreprise, mieux vaut adresser préalablement à son employeur un courrier pour lui faire part de ses réclamations », explique Eliane Fromental, conseillère en droit du travail pour les adhérents de la CFDT. [...] Des attestations de collègues doivent également être ajoutées. Il est souvent difficile de les recueillir, les salariés en poste étant généralement réticents à l'idée d'entrer en conflit ouvert avec l'employeur. [...]

2. SE FAIRE ASSISTER
Le recours devant les prud'hommes n'oblige pas le salarié à faire appel aux services d'un avocat : il a le droit de se défendre seul. Une assistance est néanmoins souhaitable. [...]

3. PRÉSENTER LES FAITS AVEC SIMPLICITÉ
Le conseil de prud'hommes est une juridiction à part, composée de juges non professionnels, membres eux aussi d'une entreprise. Il faut donc s'adresser à eux en tenant compte de cette spécificité. [...]

4. NE PAS REFUSER TOUTE CONCILIATION
Une procédure devant les prud'hommes peut prendre de nombreux mois, voire plusieurs années, en fonction de la charge de travail de la juridiction dans un département. La conciliation doit donc être considérée comme une option à part entière, même si les sorts sort du côté de l'employeur. « La conciliation relève du demain-demain, note Eliane

Fromental. Le salarié touche l'argent tout de suite et l'employeur limite sa prise de risque. » [...]

5. BIEN RÉFLÉCHIR AVANT DE SE LANCER
Porter son affaire aux prud'hommes est, pour le salarié, une solution pour régler un conflit dans lequel il s'est senti lésé. Obtenir réparation lui semble alors le moyen de tourner la page. Il ne faut pourtant pas sous-estimer la longueur de la procédure. Souvent longue, elle est également pénible pour le salarié qui se focalise pendant des mois sur une situation conflictuelle passée.

lejournaldu.net

C. Avez-vous déjà eu recours à ce genre de dispositif ou connaissez-vous quelqu'un qui a dû le faire ? Racontez.

3. TÂCHE

A. Recherchez toutes les raisons possibles pour avoir recours aux prud'hommes du point de vue d'un employeur et d'un employé.

B. Choisissez un cas qui vous semble intéressant. Donnez un nom à l'entreprise. Créez le scénario du conflit.

C. Faites trois groupes : le groupe A (l'employé) et le groupe B (l'employeur) préparent leur argumentaire. Le groupe C (les juges) prépare des questions pertinentes pour pouvoir statuer à la fin.

D. Les groupes B et C lisent et présentent leurs arguments. Le groupe C prend des notes tout au long de la présentation et peut intervenir pour poser des questions ou demander des précisions.

E. Après une courte délibération, le groupe C informe de sa décision.

F. Pour terminer, rédigez la conclusion de ce recours.

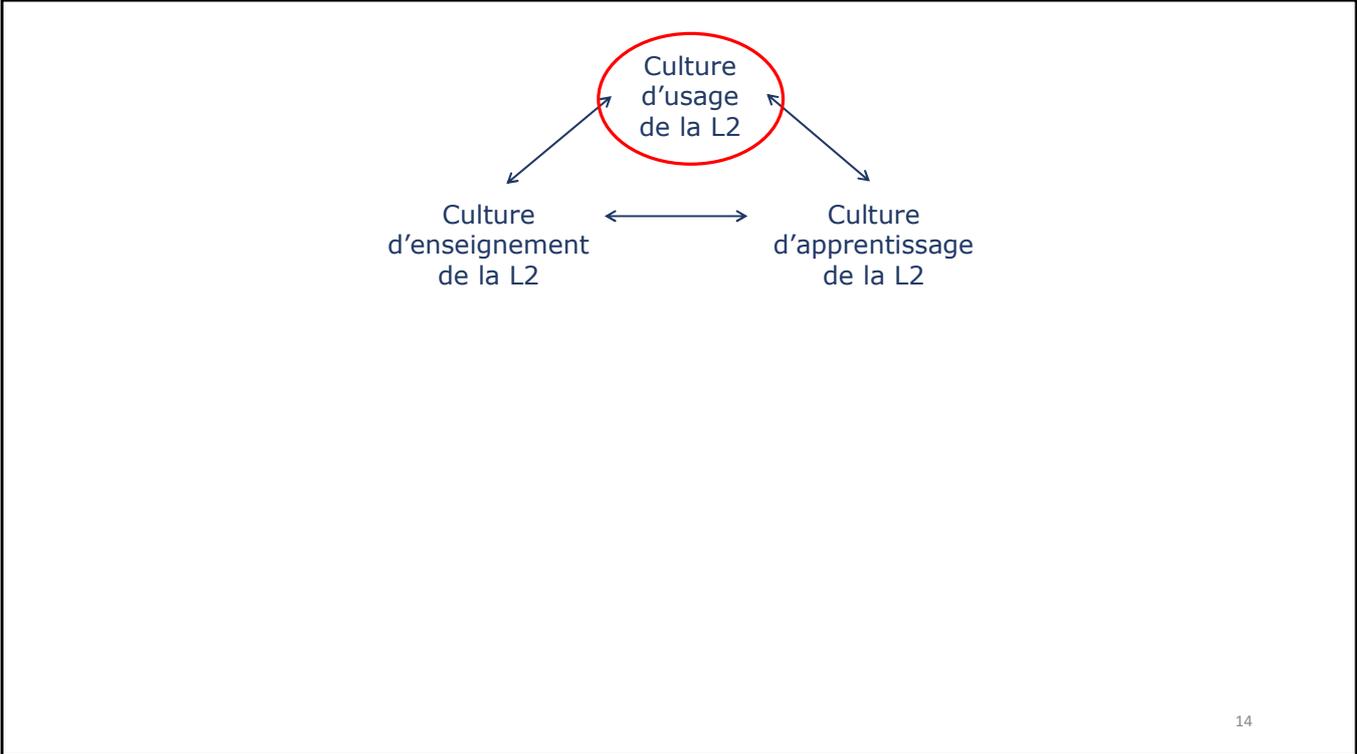
quatre-vingt-dix-neuf | 99

V04, Tâche pro U7 & U8

Le dernier document de cette partie « ressources culturelles » de ce dossier documentaire concerne la culture de protestation en entreprise, lorsqu'il s'agit d'un contentieux entre un employé et son patron.

On voit que la culture est traitée dans ce manuel en tant que culture d'action (dans cette Unité 7, l'action sociale est la protestation). Dans la tâche finale, on propose bien entendu aux apprenants des situations dans lesquelles ils vont être amenés à protester eux-mêmes.

On pourra consulter et télécharger la reproduction de l'unité complète sur mon site à l'adresse <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/>.



La culture d'usage de la L2, au sein de la classe de langue, correspond à la manière dont la L2 est utilisée comme outil d'enseignement-apprentissage.

- **Dans les Niveaux-Seuils** : une compétence « socio-culturelle » postulée homogène en Europe

Uno de los supuestos en los que se basa el concepto del nivel "umbral" [...] es que cualquiera que sea la lengua europea que el alumnos quiera aprender, sus necesidades de comunicación serán idénticas, si su fin es el empleo de las mismas, en términos lingüísticos, en contactos temporales con hablantes extranjeros en situaciones cotidianas, bien sea como visitantes o en su propio país, y para establecer contactos sociales. En otras palabras, **se presupone que, a pesar de toda su variedad, la escena socio-cultural en los estados democráticos de Europa, es suficientemente homogénea como para poder generalizar.**

P.J. Slagter, *Un nivel umbral*,
Consejo para la cooperación cultural, Strasbourg, 1979, p. iii, je souligne.

Dans ce passage de la version espagnole des « Niveaux-Seuils » (documents du Conseil de l'Europe qui ont diffusé l'approche communicative en Europe : le *Threshold level* pour l'anglais est publié en 1975, *Un niveau seuil* pour le français, en 1976) est exprimée une idée a été critiquée très tôt, et qu'on on retrouve pourtant dans le CECRL de 2001 et le Volume complémentaire de 2018 : la « escena cultural » des pays européens est en effet suffisamment hétérogène, en réalité, pour qu'on ne puisse pas ainsi généraliser (sans parler des autres pays non européens). Les classes de langue sont aussi d'autres « escenas socio-culturales » différentes d'un pays à l'autre, et même à l'intérieur d'un même pays selon les régions, les âges, les classes sociales, bref, selon ce qu'on appelle, précisément, les « milieux socio-culturels ».

- Dans le **CECRL**: un « savoir socioculturel » et une compétence « sociolinguistique » spécifiques

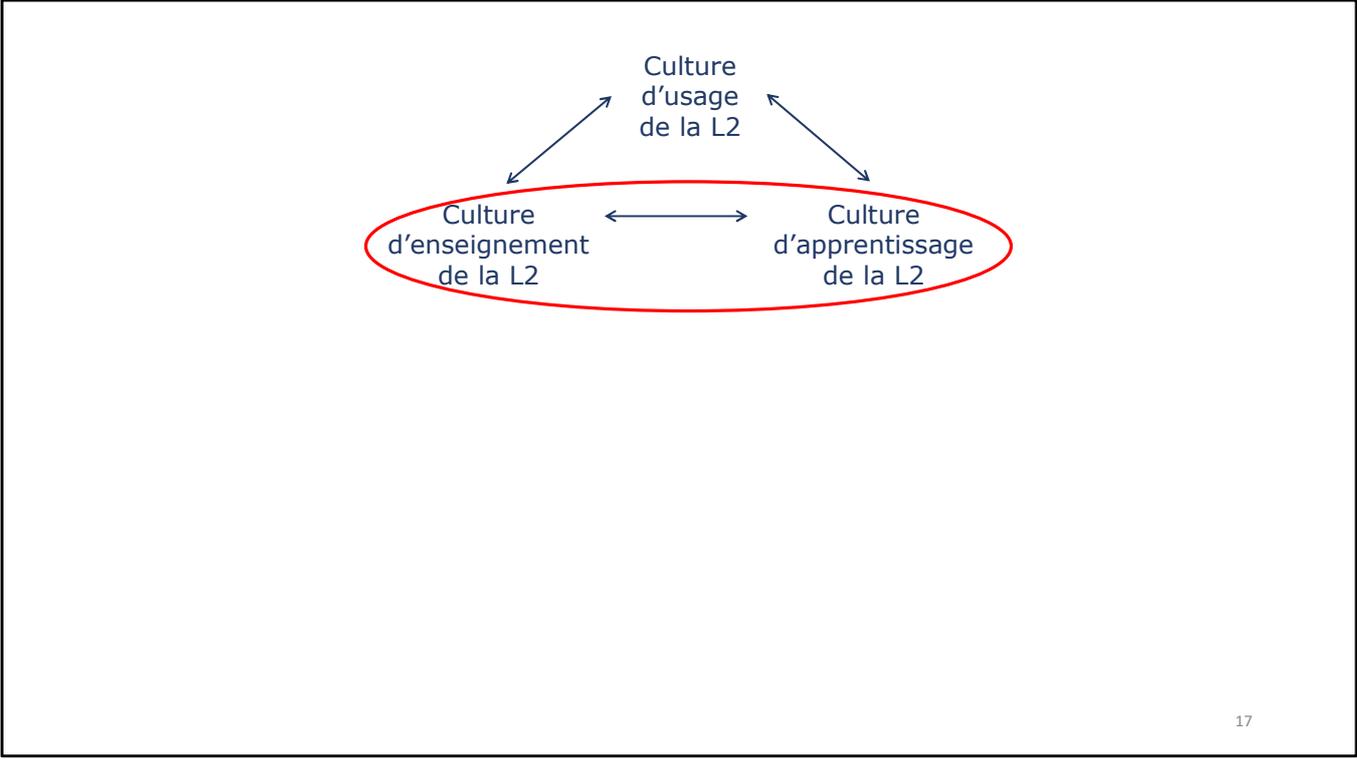
5.1.1.2 Savoir socioculturel
(...)

5. Langage du corps (voir 4.4.5) : connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de **la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant**. (CECR pp. 82-83, je souligne)

5.2.2 Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.

Voilà ce qu'on peut trouver dans le CECRL concernant l'influence de la société sur les comportements langagiers et non langagiers. J'ai mis en gras un passage surprenant, qui est le seul dans ce document, à ma connaissance, où les auteurs semblent parler de la culture telle qu'elle est à l'œuvre à la fois dans la société extérieure et dans la société classe. Il est curieux que cette homologie ne porte que sur le « langage du corps », et que les auteurs ne parlent pas du langage verbal de la classe : consignes, terminologie grammaticale et plus généralement didactique, manières de demander et de prendre la parole en classe et en groupe, bref, tout le langage utilisé pour la gestion de l'action commune d'enseignement-apprentissage: je reparlerai plus avant de ce que j'appelle le « co-langage » de la classe.



La culture d'enseignement-apprentissage correspond à la manière dont sont mis en relation ceux deux processus.

Dans les *Niveaux-seuils* et le *CECRL*, une culture unique d'enseignement-apprentissage :

l'approche communicative

À propos des « stratégies individuelles d'apprentissage » dans l'approche communicative :

- Comment peuvent se développer les « stratégies individuelles d'apprentissage » face à une « stratégie d'enseignement-apprentissage » unique et prédéterminée ?
- L'enjeu le plus important, dès le début, et constamment, est de créer et mettre en œuvre en classe une « stratégie collective d'enseignement-apprentissage ».

Dans ces deux documents du Conseil de l'Europe, c'est une culture unique d'enseignement-apprentissage qui est proposée, malgré les dénégations des auteurs du CECRL : l'approche communicative. La question des cultures personnelles des apprenants y est réduite, comme dans l'approche communicative, à celle des « stratégies individuelles d'apprentissage » (c'est l'expression consacrée dans les ouvrages et articles des didacticiens).

Matrices méthodologiques actuellement disponibles en DLC

	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 connaissances 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 représentations croisées 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 conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : <i>composante co-culturelle</i>	<i>agir avec</i> <i>en parler entre</i> (= se concerter)	actions sociales réelles ou simulées conduites en mode projet dans la société classe et/ ou extérieure

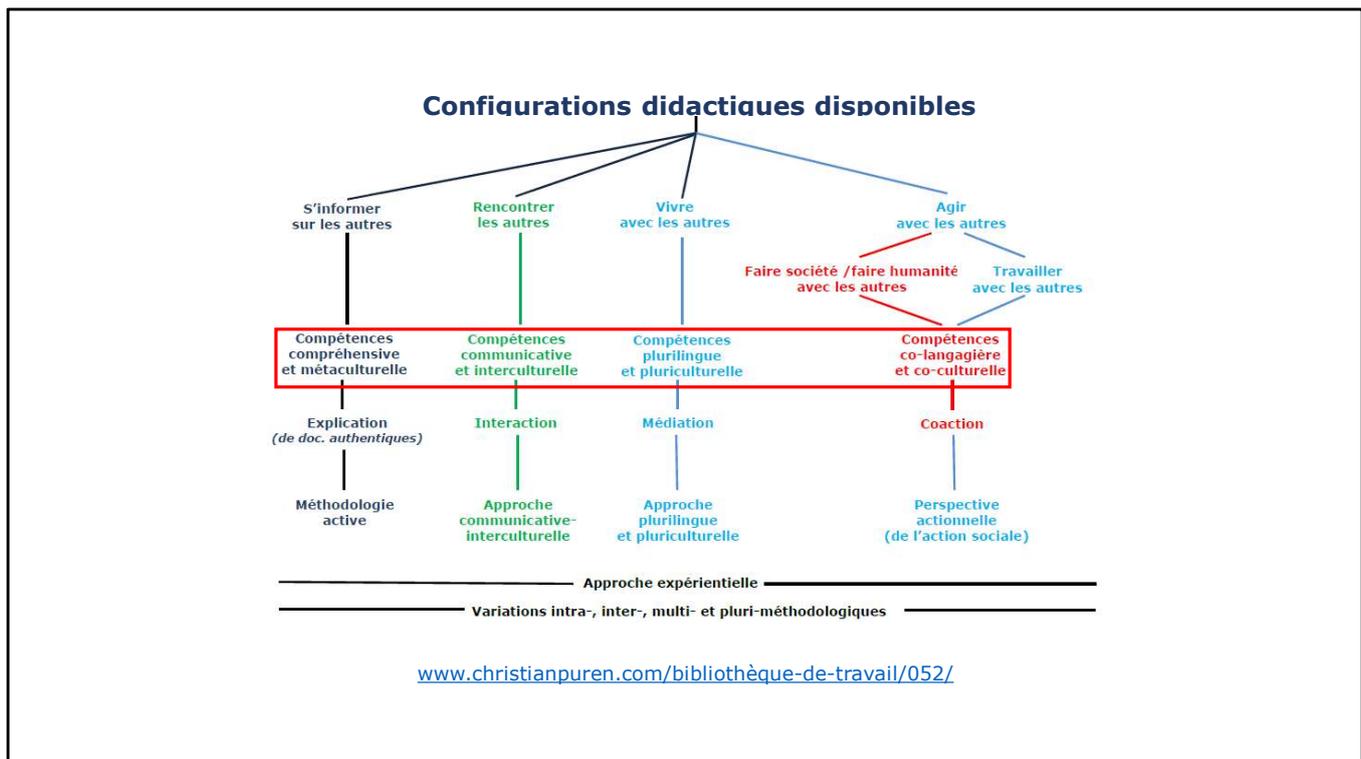
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/

Ce tableau s'intitule « matrices méthodologiques », et non « méthodologies », parce que toutes ces méthodologies doivent rester disponibles actuellement en didactique des langues-cultures : elles constituent le « patrimoine » méthodologique des enseignants, à préserver et exploiter au mieux. La matrice communicative n'est que l'une d'entre elles.

Dans la matrice active, les apprenants sont formés à « parler sur » les documents. Dans la matrice communicative-interculturelle, ils sont formés à « parler avec » les autres (*i.e.* communiquer).

Dans la matrice plurilingue-pluriculturelle, ils sont formés à « se parler entre » eux, comme ils devront le faire dans la société multilingue et multilingue dans laquelle ils sont appelés à vivre : on dit en français de deux amis, ou d'un homme et d'une femme dans un couple, qui se sont fâchés, que « ils ne se parlent plus » :

l'expression suppose un contexte de vie commune ou du moins de contact régulier. Dans la matrice actionnelle, les apprenants sont formés à « en parler entre eux » : en français, l'expression implique qu'on parle entre acteurs pour se concerter sur ce que l'on va faire, comment, quand, etc. On dira, par exemple: « Attendons encore un peu avant de décider ce qu'on va faire. Ce n'est pas mûr, il me semble : on a encore besoin d'en parler (entre nous). »



Ce tableau présente les différentes matrices méthodologiques d'une autre manière, au sein de leurs « configurations didactiques », qui sont constituées d'une action sociale de référence dans la société extérieure (1^e ligne du haut: c'est l'« objectif actionnel »), des compétences langagière et culturelle spécifiques (2^e ligne), de l'action sociale de référence dans la micro-société classe (3^e ligne), et de la méthodologie correspondante (ligne du bas), dont l'élaboration, historiquement, va faire appel aux modèles pédagogiques, linguistiques, cognitifs et culturels disponibles à l'époque, ainsi qu'aux modèles méthodologiques antérieurs (il y a en effet beaucoup de recyclage de procédés et démarches d'une méthodologie à une autre...).

Codes couleurs:

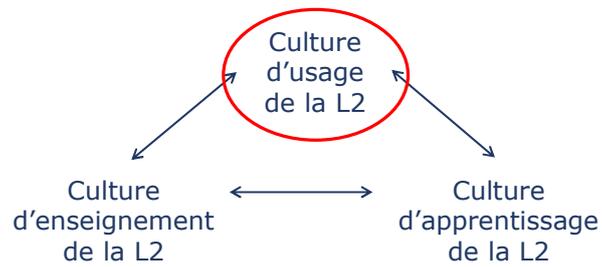
- En noir, verticalement à gauche, la méthodologie pré-communicative a été la méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français des années 1920 aux années 1960 (on la retrouve partiellement, il me semble, dans l'enseignement du français en Amérique du Sud: cf. l'importance accordée à la « *competencia lectora* »).
- En vert, la configuration de l'approche communicative-interculturelle.
- En bleu clair, ce qui apparaît de nouveau (en sus de l'approche communicative, encore dominante) dans le CECR de 2001.
- En rouge, ce que j'ai rajouté personnellement, dès la parution de ce document, pour compléter la configuration de la perspective actionnelle avec les composantes indispensables à toute configuration didactique.

Le « faire société/ faire humanité avec les autres » constitue l'une des finalités éducatives de la perspective actionnelle, ce qui justifie le recours à la pédagogie de

projet comme pédagogie de référence de cette configuration didactique.

la « co-action » (qui n'a rien à voir en français avec la « coacción » espagnole: il s'agit, en français, de l'action collective à finalités et/ou objectifs communs), qui est le mode d'action sociale en langues-cultures auquel les enseignants doivent désormais préparer leurs apprenants.

J'ai déjà défini plus haut la composante co-culturelle de la compétence culturelle....



Composante co-langagière de la compétence langagière

Capacité à adopter et/ou à créer avec les autres un langage commun pour l'action.

21

... Il existe aussi une composante « co-langagière » de la compétence langagière en classe de langue, comme elle existe aussi dans la société, comme l'ont montré les sociolinguistes qui ont travaillé sur la langue au travail). Ce n'est pas une compétence de communication (il ne s'agit pas d'informer les autres), mais une compétence d'usage de la langue pour l'action collective (il s'agit de se concerter et de se mettre d'accord sur ce que l'on va faire) : cf. la différence que j'ai signalée plus haut entre le « parler avec (quelqu'un) » et le « en parler (avec d'autres) ».

La mise en œuvre de la composante co-langagière demande en fait la mobilisation de toutes les autres composantes de la compétence langagière : non seulement co-langagière, mais compréhensive, communicative et plurilingue.

Matrices méthodologiques actuellement disponibles en DLC

	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 connaissances sur la culture étrangère : <u>composante métaculturelle</u>	<i>lire 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 représentations croisées dans l'interaction avec les autres : <u>composante interculturelle</u>	<i>rencontrer 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 : <u>composante pluriculturelle</u>	<i>vivre avec 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 conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : <u>composante co-culturelle</u>	<i>agir avec en parler entre (= se concerter)</i>	actions sociales réelles ou simulées conduites en mode projet dans la société classe et/ ou extérieure

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/

Ce tableau des « matrices méthodologiques » déjà présenté précédemment présente aussi les composantes de la compétence culturelle avec leur définition.

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

	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) laisser chacun une certaine marge d'autonomie dans son travail personnel et ses apports au collectif ;	multiculturelle
5) s'être créé ou avoir adopté une culture d'action commune ;	co-culturelle
6) partager des finalités et des valeurs au-delà du seul travail commun.	transculturelle

« Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) :
exemples de validation et d'application actuelles »
www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/

23

De même, la mise en œuvre de la compétence co-culturelle en classe de langues-cultures demande la mobilisation de toutes les autres composantes de la compétence culturelle.

**Un principe transméthodologique (universel ?)
de la didactique des langues-cultures**

L'homologie maximale entre l'action d'usage et l'action d'apprentissage :

On privilégie comme action d'apprentissage celle qui ressemble le plus à l'action d'usage visé.

Je qualifie ce principe d'homologie de « transméthodologique » parce qu'il est constant tout au long de l'histoire des méthodologies, il les « traverse » toutes.

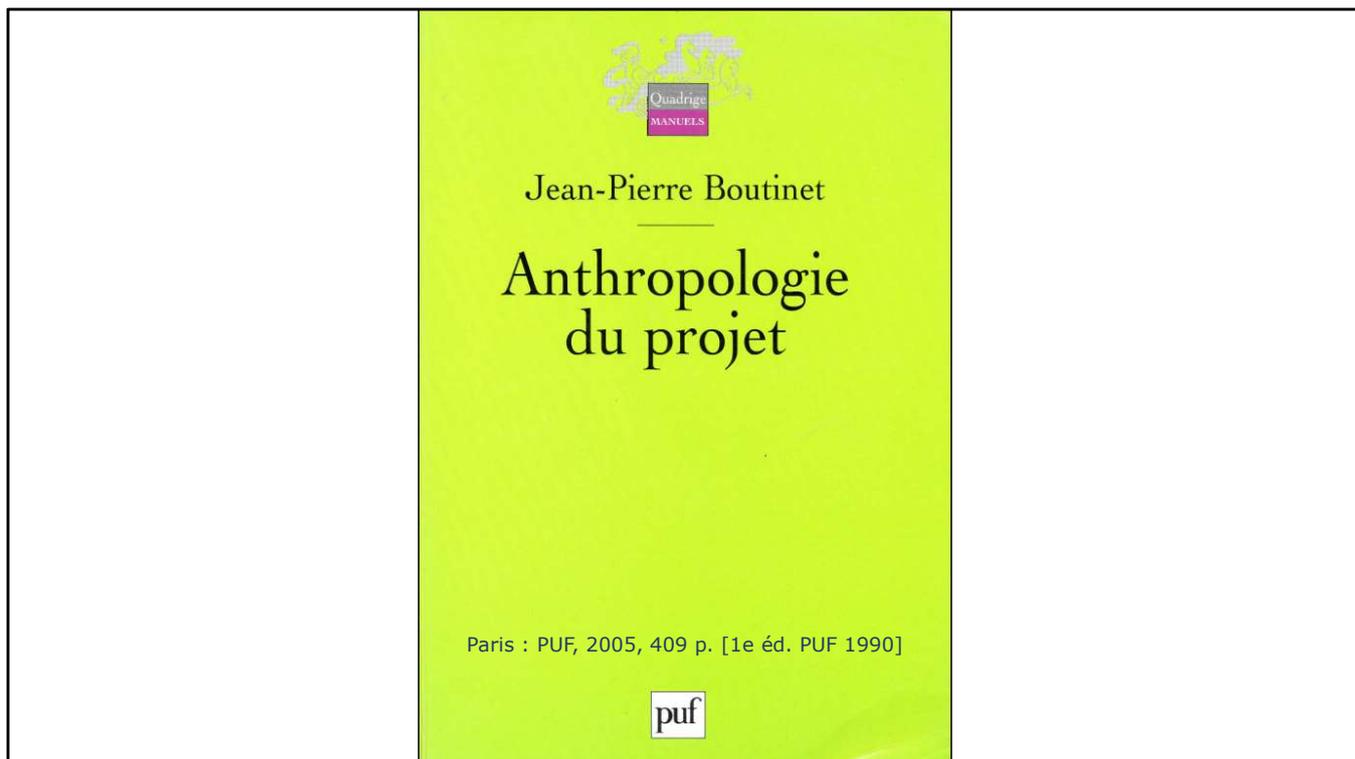
Évolution historique des configurations didactiques en DLC

Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence		
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence : « actions » (sociales)	Agir d'apprentissage de référence : « tâches » (scolaires)	Constructions méthodologiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : <i>composante transculturelle</i>	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture 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, parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) permettant, collectivement et oralement en classe, de mobiliser les connaissances langagières et culturelles acquises, et d'extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles.	méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : <i>composante interculturelle</i>	<i>parler avec, agir sur</i>	simulations et jeux de rôles actes de parole	approche communicative-interculturelle (1980-1990)
4. compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	capacité à comprendre les <i>comportements</i> des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <i>composante pluriculturelle</i>	<i>vivre avec, se parler</i>	médiations intralangue (reformulations, résumés, synthèses ...), interlangues (traduction, interprétation...) et entre langue et action (procédures, prises de notes et comptes rendus d'activités...)	approche plurilingue (1990-?) et pluriculturelle
5. 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, en parler avec/ entre (= se concerter)</i>	Co-actions (actions collectives à objectifs collectifs) (= projets ou mini-projets pédagogiques)	perspective actionnelle (2000-?)

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/

Ainsi, dans la méthodologie active, on enseigne à lire les documents principalement en faisant lire les élèves ; dans l'approche communicative on enseigne à communiquer principalement en faisant communiquer les élèves entre eux.

Dès un article de 2002, j'annonçais que ce principe d'homologie se maintiendrait sûrement dans la perspective actionnelle, et que donc on formerait les élèves à l'action sociale en langues-cultures de la même manière, en les faisant agir socialement entre eux. J'ajoutais que la pédagogie correspondante était déjà disponible depuis longtemps : c'est la pédagogie de projet.



Dans cet ouvrage, l'auteur étudie ce qu'il considère comme une véritable « anthropologie » du projet, parce qu'il s'est généralisé comme mode privilégié d'action humaine.

Esquisse d'une culture à projet

Taxonomie des projets rencontrés dans les situations quotidiennes de l'existence (p. 114)

Les âges de la vie entrevus comme situations existentielles à projet

- Le projet adolescent d'orientation et d'insertion
- Le projet vocationnel de l'adulte
- Le projet de retraite entre retrait et retraitement

Les activités à projet

- Le projet de formation
- Le projet de soin
- Le projet d'aménagement spatial
- Le projet de développement
- Le projet de recherche

Les objets à projet

- Le projet de loi
- Le projet d'édifice
- Le projet d'un dispositif technique

Les organisations à projet

- Le projet de référence
- Le projet expérimental et participatif
- Un projet hybride: le projet politique

La société comme projet

- Le projet révolutionnaire
- Le projet autogestionnaire
- Le projet alternatif

Ci-dessus, les différents chapitres d'une partie de cet ouvrage de Boutinet, qui montre la diversité des domaines dans lesquels s'est généralisée la démarche de projet.

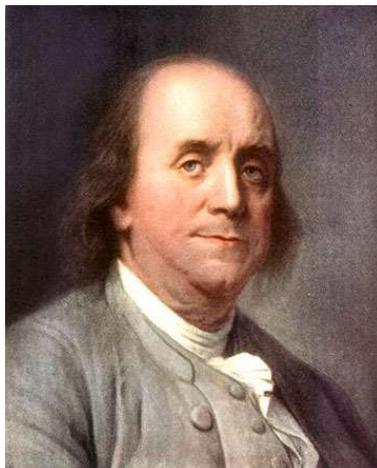
« Savoir pour prévoir : ce leitmotiv de notre modernité impose une nouvelle rationalité : celle de l'anticipation en vue de faciliter les adaptations à un environnement instable. »

(Boutinet 2005, p. 117).

Les environnements factuels au sein desquels doivent s'inscrire les projets sont d'abord des environnements complexes : or la démarche par projet s'avère l'outil approprié pour gérer la complexité et l'incertitude. (p. 254)

En définitive, le projet appartient à ces rares figures qui se situent quelque part entre théorie et pratique, ni exclusivement théorique, ni tributaire de la seule pratique. Il pourrait donc faire partie de ces objets chargés de réconcilier la théorie et la pratique en posant un pied dans l'ordre du discours et l'autre dans celui du faire. Son exigence d'unité et de globalité [...] l'y pousse. Une telle réconciliation malgré tout restera toujours problématique. Elle permet pour le moins d'élever concrètement le bricolage au rang de vertu : ce perpétuel tâtonnement concrétisant un va-et-vient jamais terminé entre l'ordre du discours et celui de la pratique pour fournir des réponses plus ou moins improvisées, mais préprogrammées, chargées de concilier une intention porteuse d'illusion et une pratique aux prises avec la complexité de l'environnement sur lequel elle agit, qui amène avec elle désillusion et réalisme. (p. 279).

Ci-dessus, quelques citations de cet ouvrage, qu'on pourra lire tranquillement après ma conférence, sur la version PDF de mon diaporama. Elles illustrent ce que l'on peut appeler la « culture de projet » dans une perspective large, anthropologique, mais elle éveille de multiples échos lorsqu'on se situe, comme moi, dans la perspective d'une « didactique complexe des langues-cultures » (cf. mon manifeste "Pour une didactique complexe des langues-cultures", <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/>) dont le centre de gravité épistémologique n'est ni la théorie, ni la pratique, mais l'interface que constitue les différents modèles disponibles - cognitifs, linguistiques, culturels, pédagogiques et méthodologiques -, ainsi que les « modélisations praxéologiques » réalisées par les enseignants eux-mêmes (cf. « Les modèles en didactique complexe des langues-cultures », 1^e partie, pp. 8-43 de l'essai <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023b/>).



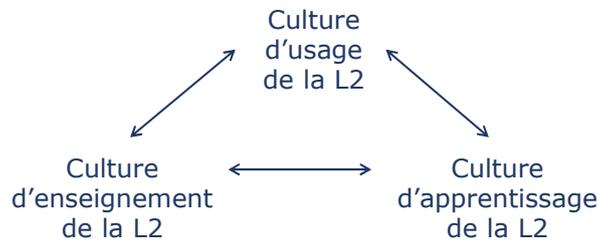
« Tu me dis, j'oublies. Tu m'enseignes, je me souviens.
Tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin (1706-1790)

Cela fait longtemps que le projet a été mis au service de la pédagogie, parce qu'il est l'outil sans doute le plus efficace pour non pas « motiver » les apprenants de l'extérieur, par exemple par des activités ou des contenus a priori intéressants ou plaisants, mais de l'intérieur : on parle pour cette raison, dans le cadre de la pédagogie de projet, non pas de « motivation », mais de « mobilisation »

La citation ci-dessus de B. Franklin montre que l'idée est ancienne. On la retrouve chez tous les pédagogues qui ont promu la « pédagogie de projet », comme John Dewey aux USA, Ovide Decroly en Belgique, ou encore Célestin Freinet en France. On la retrouve aussi dans les propositions d'un pédagogue très connu en Amérique latine, le Brésilien Paulo Freire.

Problématique culturelle de la didactique des langues-cultures 2



Une culture commune d'enseignement, d'apprentissage et d'usage :

la culture de projet

Comme nous l'avons vu, il se trouve que la pédagogie de référence de la dernière orientation en didactique des langues-cultures, la perspective actionnelle, est la pédagogie de projet.

Faute de temps, je renvoie sur ce point aux articles référencés dans les rubriques bibliographiques correspondantes de mon site :

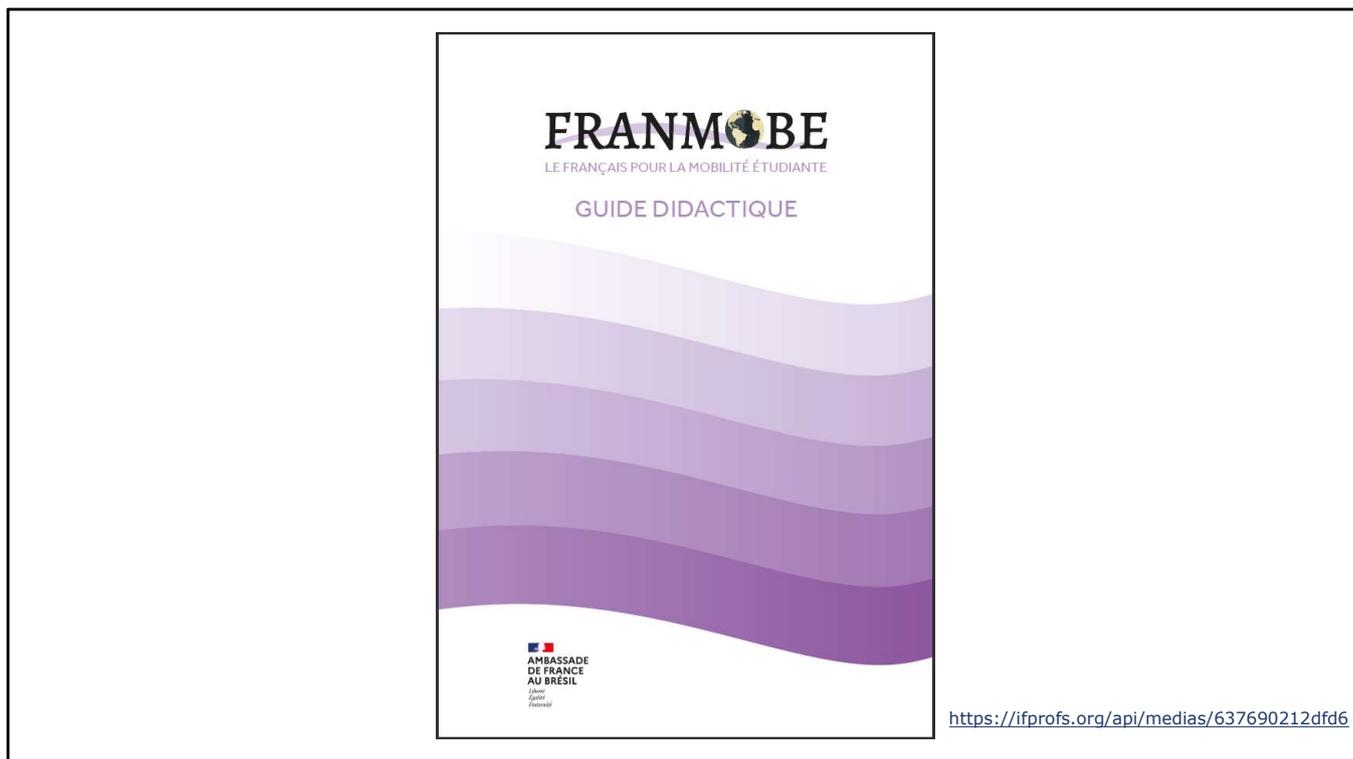
- Perspective actionnelle:

<https://www.christianpuren.com/bibliographies/perspective-actionnelle/>.

- Pédagogie de projet:

<https://www.christianpuren.com/bibliographies/pedagogie-de-projet/>.

Ce qui est important pour la thématique de ma présente intervention, c'est que cette culture de projet permet de mettre en cohérence et en synergie les trois cultures d'usage, d'enseignement et d'apprentissage dans la micro-société classe. Je vais vous en présenter un exemple concret.



Récemment (en mars 2023) a été publié ce Guide didactique, disponible gratuitement en ligne au format PDF. C'est un exemple de cours élaboré sur la base, précisément, d'une combinaison entre la perspective actionnelle et la pédagogie de projet. Le cours avait déjà été conçu et expérimenté par des enseignants avant que je me joigne à l'équipe: j'ai seulement dirigé la conception et la réalisation du Guide. J'ai rédigé pour ce Guide une longue « Présentation didactique » dans laquelle j'étaye d'un point de vue de théorie pédagogique et didactique ce modèle de cours, élaboré à l'origine de manière empirique.

SÉQUENCE 0

OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

Il s'agit pour les étudiants :

1. de prendre conscience des caractéristiques de la « démarche de projet » du cours FRANMOBE et des attentes de l'enseignant dans ce qu'elles ont de commun à tout cours de FLE, et de spécifique par rapport au public (des étudiants en formation professionnelle) et à la finalité (l'élaboration de projets personnels de mobilité académique) :

- participer activement au travail en groupes restreints ou en groupe-classe,
- réaliser les activités demandées dans le cadre du travail personnel hors-classe, indispensables dans le cas d'un cours à distance ou hybride,
- mobiliser leur autonomie et responsabilité personnelles et collectives déjà acquises ; par exemple, prendre des initiatives en proposant des documents et des activités, en suggérant des manières de mieux adapter le cours à leurs besoins,
- exploiter leurs expériences, connaissances et compétences acquises dans l'apprentissage antérieur d'une autre langue et au cours de leurs études universitaires, ou encore dans leurs contacts avec d'autres cultures,

2. de commencer à se constituer en collectif de travail, ce qui suppose déjà de faire connaissance dans une ambiance de camaraderie,

Guide didactique, p. 16

Les « objectifs opérationnels » de la « Séquence 0 » du cours concerne la « culture de projet », à laquelle cette séquence commence à sensibiliser les apprenants dès la première heure de cours.

Comme je l'écris dans la « Présentation didactique du Guide, « les caractéristiques de la démarche de projet peuvent être considérées de ce fait comme les principales ressources méthodologiques du référentiel FRANMOBE. L'enseignant n'insistera jamais trop sur ces caractéristiques à ce moment-là, et il ne les rappellera jamais trop souvent par la suite. (p. 8).

Structuration du cours en projets et miniprojets

- ❑ **Projet 1 : « Envisager sa mobilité académique »**
 - MP1 : Présenter son parcours académique
 - MP2 : Se situer dans les espaces universitaires de la francophonie
 - MP3 : Se préparer à organiser sur place son planning hebdomadaire
- ❑ **Projet 2 : « Se préparer à la vie d'étudiant dans un pays francophone »**
 - MP1 : Prévoir les démarches à réaliser à son arrivée sur place
 - MP 2 : Compléter ses informations et anticiper certaines démarches
 - MP3 : Préparer son insertion dans la vie associative et culturelle locale
- ❑ **Projet 3 : « Élaborer son projet de mobilité »**
 - MP1 : Choisir son institution de mobilité
 - MP2 : Élaborer son budget prévisionnel
 - MP3 : Revoir son projet et vérifier sa faisabilité
- ❑ **Projet 4 : « Préparer et présenter son dossier de candidature »**
 - MP1 : Mettre en valeur son parcours académique
 - MP2 : Convaincre de ses motivations pour la mobilité académique
 - MP3 : Réussir son entretien de mobilité

L'objectif de ce cours est, comme on voit, de préparer des étudiants latino-américains à un projet de mobilité académique dans une université francophone tout en leur faisant apprendre le français jusqu'au niveau B2. Comme on le voit aussi, ce projet global est préparé au moyen d'un enchaînement de projets partiels composés eux-mêmes de miniprojets.

P1-MINIPROJET 2

RÉFÉRENTIEL

OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

- Repérer des universités francophones avec leurs différentes formations.
- Connaître les spécificités des différents espaces universitaires et services offerts.
- Se renseigner sur place.
- Se repérer sur un campus, demander et indiquer oralement un itinéraire interne.

RESSOURCES DOCUMENTAIRES ET CULTURELLES

- Documentations générales type « Campus France ».
- Sites Internet d'universités avec présentations des formations, témoignages vidéo d'étudiants, plans et visites de campus.
- Types d'information :
 - Universités et formations universitaires.
 - Expériences vécues d'étudiants.
 - Types de services disponibles : services administratifs, bibliothèque universitaire, cafétéria, etc.
 - Types de locaux et de cours.
 - Types de bâtiments, voies de communication et signalétique.
 - Environnement urbain.

Pour chaque miniprojet est proposé dans le Guide un « référentiel actionnel » constitué d'une liste d'objectifs opérationnels et de ressources documentaires et culturelles suggérées sous forme de genres de texte, ainsi que, éventuellement comme ici, une liste de types d'information utiles pour réaliser le miniprojet.

Il n'y a pas dans ce Guide de propositions de documents concrets (ils sont en effet à rechercher et à sélectionner par les apprenants eux-mêmes avec l'enseignant), ni de contenus langagiers prédéterminés : il n'y a pas d'« analyse préalable des besoins langagiers », mais une prise en compte au fur et à mesure des « besoins langagiers émergents ».

Le guide propose 18 séquences de classe réparties sur les quatre projets partiels (chaque miniprojet se travaille en trois séquences), mais il ne s'agit pas d'un extrait de manuel : ce sont simplement des exemples de ce que certains professeurs ont fait avec certains de leurs élèves, et qu'ils ont accepté de reproduire dans ce Guide pour illustrer sa démarche.

On voit que c'est toute une nouvelle culture d'enseignement-apprentissage-usage (très différente de celle du FOS ou du FOU) qui apparaît avec cette culture de projet, dans laquelle l'enseignant fait constamment appel à l'autonomie et à la responsabilité individuelles et collectives des apprenants.

Le projet fonctionne comme un intégrateur méthodologique

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 :

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/

Les projets pédagogiques, en tant qu'actions complexes, amènent à mobiliser toutes les matrices méthodologiques disponibles. En voici un exemple.

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-pédagogique de projet. compétences co-langagière et co-culturelle

« Le projet pédagogique comme intégrateur didactique » (TP et corrigé)
<https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/>

36

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 pour chacune des activités. On pourra faire l'exercice et consulter ensuite le corrigé, qui montre que toutes les matrices méthodologiques se retrouvent mobilisées au service les unes des autres (notion de synergie) pour réussir ce projet unique (notion de cohérence).

Matrices méthodologiques actuellement disponibles en DLC

	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 connaissances sur la culture étrangère : <u>composante métaculturelle</u>	<i>lire 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 représentations croisées dans l'interaction avec les autres : <u>composante interculturelle</u>	<i>rencontrer 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 : <u>composante pluriculturelle</u>	<i>vivre avec 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 conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : <u>composante co-culturelle</u>	<i>agir avec en parler entre (= se concerter)</i>	actions sociales réelles ou simulées conduites en mode projet dans la société classe et/ ou extérieure

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/

www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/

Je reprends le tableau des matrices méthodologiques disponibles, qui présente aussi les différentes composantes de la compétence culturelle. Pour plus de détails, je renvoie aux deux documents références au bas de la diapositive.

**GESTION (par l'enseignant) DES CULTURES D'USAGE, D'ENSEIGNEMENT
ET D'APPRENTISSAGE EN CLASSE DE LANGUES-CULTURES :
un référentiel culturel**

Composantes de la compétence de gestion complexe des cultures d'usage, d'enseignement et d'apprentissage	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. Respect et intérêt 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 : pédagogies actives, enseignement explicite, apprentissage réflexif, autonomisation et responsabilisation des apprenants....	<i>transculturelle</i>

38

En conclusion, je reprends (ici en rouge) le titre de ma conférence, pour définir la problématique de la gestion des trois cultures en classe de langue par ses différentes composantes . Je reprends simplement les composantes de la compétence culturelle en société en les appliquant ici aux cultures d'enseignement-apprentissage-usage dans la microsociété classe.

On trouve, dans ce tableau une composante supplémentaire, la « compétence multiculturelle »... qui pourrait elle aussi être rajoutée aux composantes de la compétence culturelle à mettre en œuvre en société : une société démocratique est en effet une société dans laquelle les citoyens acceptent aussi le multiculturalisme ; mais seulement dans une certaine mesure, celle qui ne remet pas en cause les autres composantes, en particulier les composantes pluriculturelle, co-culturelle et transculturelle.

Sur cette tension constante qui existe de fait entre les différentes composantes de la compétence culturelle (dans la société comme en classe), parce qu'elles sont opposées et complémentaires, j'ai souvent fait appel, dans mes articles et conférences, aux travaux de Jacques Demorgon, qui montrent que les sociétés humaines, pour bien fonctionner au profit de ses citoyens, doivent maintenir un équilibre entre les trois composantes de la compétence culturelle qu'il prend en compte pour sa part, à savoir les composantes transculturelle, multiculturelle et interculturelle. Voir entre autres, dans le document 2011j cité sur la diapositive précédente, le chapitre 2.3, p. 10. On voit que cette tension existe aussi – et doit exister – dans la gestion des trois cultures au sein du processus didactique.