

# L'ÉLABORATION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET LA SITUATION MÉTHODOLOGIQUE RÉSUULTANTE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Christian PUREN, Université Jean Monnet de Saint-Étienne (France)

Texte initialement publié dans les [Actes du 2e Colloque international Methodal « Méthodologie de l'apprentissage des langues. Vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique »](#), Thessalonique (Grèce), 3-4 septembre 2018.

## Table des matières

Résumé.....	1
Introduction.....	2
1. La situation méthodologique en DLC avant la publication du <i>CECRL</i> .....	2
2. La situation méthodologique en DLC après la publication du <i>CECRL</i> .....	4
3. L'élaboration de la perspective actionnelle .....	6
4. Quelles implications dans la conception des manuels et des pratiques de classes ? .....	9
En guise de brève (mais importante) conclusion .....	12
Éléments bibliographiques .....	12

## Résumé

La perspective actionnelle s'est élaborée depuis maintenant près d'une vingtaine d'années pour répondre à deux nouveaux enjeux qui sont apparus en didactique des langues-cultures à la fin des années 1990 : d'une part le *vivre ensemble*, d'autre part le *faire ensemble* – travailler avec les autres et « faire société avec les autres –, dans une Europe multilingue et multiculturelle. La perspective actionnelle, cependant, n'a aucunement vocation à remplacer la méthodologie antérieure, à savoir l'approche communicative. Elle est l'une des différentes matrices méthodologiques disponibles, avec les matrices active, communicative-interculturelle et plurilingue-pluriculturelle, destinées toutes pour être sélectionnées, combinées et ou articulées entre elles dans les curricula, les matériels didactiques et les pratiques de classe. La liberté des enseignants en est considérablement augmentée, mais aussi, par conséquent, leur responsabilité ;

**Mots-clés** : didactique des langues-cultures, perspective actionnelle, compétence informationnelle, compétence co-langagière, compétence co-culturelle, co-action, matrices méthodologiques

## Sigles

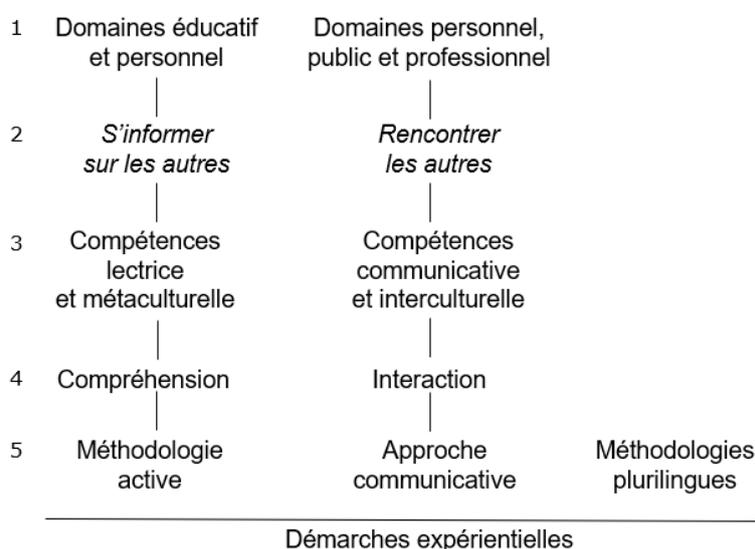
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues  
DCL : Didactique des Langues-Cultures

## Introduction

En didactique du FLE, l'ère des grandes méthodologies exclusives a pris fin chez les auteurs de manuels depuis déjà plus de trente ans, au cours des années 80, la question centrale qui se pose depuis lors n'étant plus la recherche d'une nouvelle méthodologie qui serait meilleure dans l'absolu, mais celle de la gestion de l'éclectisme, ou, plus exactement, la gestion de la complexité (voir PUREN 1998b). C'est dans ce cadre épistémologique que j'ai pour ma part pensé l'élaboration de la perspective actionnelle, et où doit être à mon avis également pensé son utilisation.

### 1. La situation méthodologique en DLC avant la publication du CECRL

Depuis l'émergence de l'approche communicative en Europe dans les années 1970, à la diffusion de laquelle la première grande publication du Conseil de l'Europe concernant les langues, les *Niveaux-seuils*, apportera une forte contribution<sup>1</sup>, jusqu'à la publication du CECRL en 2000-2001<sup>2</sup>, la « situation méthodologique » existante, c'est-à-dire l'ensemble des méthodologies disponibles, étaient les suivantes :



Quelques commentaires ou renvois qui me paraissent ici indispensables pour la compréhension de ce tableau<sup>3</sup> :

– Je reprends sur la ligne 1 les quatre « domaines » qui apparaîtront seulement plus tard, avec le CECRL.

– La ligne 2 correspond à l'« objectif social de référence », c'est-à-dire à l'action que l'apprenant devra pouvoir effectuer en société. C'est également, en application de la « loi d'homologie fin-moyen » – on privilégie en classe la tâche d'apprentissage qui ressemble le plus à l'action sociale à laquelle on prépare les élèves –, ce que pour l'y préparer on va lui faire faire en classe (de manière réelle à partir de documents authentiques dans la méthodologie active des années

<sup>1</sup> Le premier, *Threshold Level* est publié pour la langue anglaise en 1975, *Un Niveau Seuil* pour le français l'année suivante, en 1976.

<sup>2</sup> Deux versions provisoires du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, très proches de la version finale, avaient été soumises à consultation en 1996 et 1998.

<sup>3</sup> Pour des commentaires plus détaillés sur ce tableau tel qu'il apparaît ici, et tel qu'il sera ensuite complété dans les deux chapitres suivants 2 et 3, voir PUREN 052. Pour une présentation des mêmes données sous une forme différente, voir PUREN 029.

1920-1960 dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères ; de manière simulée dans l'approche communicative des années 1970-1990).<sup>4</sup>

– La ligne 3 correspond aux « compétences sociales de référence », langagière et culturelle : c'est-à-dire à ce qu'on veut que l'élève soit capable de faire en langue-culture étrangère à la fin de sa formation. Lire et comprendre des textes pour entraîner ses connaissances langagières et culturelles, extraire de ces textes de nouvelles connaissances langagières et culturelles dans la méthodologie active<sup>5</sup> ; interagir langagièrement avec des étrangers et découvrir leur culture et prendre conscience de la sienne tout en la relativisant, dans l'« approche communicative-interculturelle » (concernant cette dernière expression, cf. *infra* note 7).

– La ligne 4 correspond à l'activité sociale, ou « action d'usage » de référence. En application de la loi d'homologie maximale fin-moyen citée ci-dessus, c'est aussi l'activité scolaire, ou « tâche d'apprentissage » de référence.<sup>6</sup> L'action d'usage de référence ne doit pas être confondue avec les « activités langagières » (compréhensions de l'oral et de l'écrit, compétences orales et écrites), qui sont des activités d'apprentissage correspondant à des découpages de la langue à finalité didactique (comme le sont aussi le lexique, la grammaire, la phonie-graphie et la culture).

– La ligne 5 correspond aux « méthodologies constituées », qui sont des macro-cohérences visant à couvrir l'ensemble de la problématique du « comment » : comment enseigner, comment apprendre, et comment mettre en relation ces deux processus.<sup>7</sup> On notera que l'approche communicative n'a été mise en œuvre dans les manuels que jusqu'au niveau B1. À partir du niveau B2, et parfois déjà dès le niveau B1, ce n'est plus la rencontre physique avec l'autre qui est préparée, les documents authentiques redevenant le support d'une découverte de la culture étrangère, comme dans la méthodologie précédente, active : ce n'est plus la « logique support », logique documentaire spécifique de l'approche communicative qui est alors mise en œuvre, mais celle de la méthodologie active, la « logique document ».<sup>8</sup>

– Dès les débuts des années 1990 se sont développées de manière indépendante, et sont restées relativement isolées, des « méthodologies plurilingues ». On peut les définir comme des méthodologies prenant en compte plusieurs langues, soit pour intéresser les élèves à leur diversité (programmes d'« éveil aux langues » dans l'enseignement primaire), soit pour faciliter leur apprentissage en travaillant les synergies possibles en termes de stratégies d'enseignement et d'apprentissage (c'est le projet de la « didactique intégrée », adaptée à l'enseignement en collège et lycée), soit pour s'appuyer sur des connaissances et compétences déjà acquises dans une langue pour l'apprentissage d'autres langues « voisines » (programmes d'intercompréhension entre langues néolatines pour les adultes, par exemple).

---

<sup>4</sup> Le FOS, Français sur Objectif Spécifique, est une formation à un usage professionnel du FLE, et il relève donc du « domaine professionnel ». Mais sa méthodologie s'est calquée au départ sur l'approche communicative, et reste encore fortement influencée par elle, alors qu'il relève en fait non pas du « rencontrer les autres », mais du « travailler avec les autres », c'est-à-dire de la perspective actionnelle (voir *infra* chap. 3).  
<sup>5</sup> « Méta », dans « métaculturelle » a le sens qu'il a dans « métalangage » : la compétence métaculturelle – qui est en fait, comme l'est aussi la compétence interculturelle, une composante de la compétence culturelle – est la capacité à acquérir des connaissances culturelles à partir de la compréhension des documents authentiques. On notera que cette composante métaculturelle est aussi en jeu, avec la composante interculturelle, dans la rencontre avec les étrangers. Sur les différentes composantes de la compétence culturelle et les deux autres qui apparaîtront dans ce tableau au fur et à mesure qu'il sera complété plus avant, voir PUREN 2011j.

<sup>6</sup> Dans l'approche communicative, cette homologie est assurée par la simulation : on demande aux élèves de faire comme si leur tâche en tant qu'apprenant en classe était une action en tant qu'usager en société.

<sup>7</sup> La composante interculturelle a été développée par ses spécialistes, au cours des années 80-90, jusqu'à devenir une approche en tant que telle, « l'approche interculturelle », qui a pris en charge la question de la culture en parallèle avec l'approche communicative, centrée sur l'apprentissage langagier. Mais l'approche interculturelle a hérité des « gènes » de l'approche communicative, que celle-ci avait elle-même hérité de la situation sociale de référence des *Niveaux Seuils*, à savoir le voyage touristique, au point que l'on peut parler d'une « approche communicative-interculturelle » (cf. PUREN 2014a, pp. 6-7).

<sup>8</sup> Sur ces différentes « logiques documentaires », ou logiques de traitement didactique des documents, voir le document PUREN 041 et PUREN 066, avec leurs références bibliographiques.

– Depuis très longtemps, quelle que soit par ailleurs la méthodologie utilisée, les enseignants ont eu recours, en parallèle avec leur méthodologie de référence, à des démarches que l'on peut appeler « expérientielles » dans le sens où elles mettent au service de son apprentissage les expériences vécues par l'apprenant. Le principe en est énoncé de cette manière par Émile BAILLY en 1903 : « Une langue [...] s'apprend en vivant cette langue ! » (p. 178).

Il s'agit alors, pour ce professeur d'allemand, de promouvoir les « méthodes actives » qui sont l'un des principes fondamentaux de la méthodologie directe des années 1900-1910, et qui se heurtent dans l'enseignement scolaire aux méthodes transmissives de la pédagogie traditionnelle. Mais le recours au vécu de l'élève a toujours été indispensable dans l'enseignement aux enfants. Voilà par exemple ce que propos DE VALLANGE en 1730 dans son *Art d'enseigner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent* :

- manipulation de gâteaux appelés « fours grammaticaux » ... destinés bien sûr à être consommés au fur et à mesure par les jeunes élèves ;
- utilisation des jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, de l'imprimerie, de la musique (la « grammaire musicale... qui enseigne le latin en chantant »), des doigts de la main (la « grammaire digitale », que l'on apprend « en badinant sur les doigts »). (cité dans PUREN 1988a, p. 29)

Ces démarches expérientielles se sont enrichies au cours de l'histoire, en faisant appel à des « composantes » dont la liste suivante donne une idée de la diversité : l'authentique, le spontané, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le jeu, le chant, le corporel, le relationnel, l'interactif... Au cours de l'histoire aussi sont apparues de temps en temps des méthodologies alternatives, dites « non-conventionnelles » parce que s'appuyant sur la systématisation d'un ou de plusieurs de ces éléments, comme la Suggestopédie, le *Silent Way*, la Méthode communautaire, le *Total Physical Response*<sup>9</sup>, lesquelles peuvent être en retour insérées en partie dans les méthodologies conventionnelles, soit en reprenant certaines techniques, soit, comme proposent KAZLAUSKAITĖ D. *et al.* (2016), à l'occasion de pauses.

## 2. La situation méthodologique en DLC après la publication du CECRL

Même si elle avait bien sûr commencé plus tôt, le CECRL « officialise », en quelque sorte, la prise de conscience d'un changement de « situation de référence » (*i.e.* celle pour laquelle on se propose de donner aux apprenants les moyens de gestion langagière et culturelle), qui n'est plus la rencontre avec l'autre dans le cadre d'un voyage, en particulier touristique, mais la cohabitation permanente avec d'autres personnes de langue et de culture entièrement ou partiellement différentes dans une société multilingue et multiculturelle :

*Le Chapitre 8 examine les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle. (CECRL, 2001, p. 6)*

Cette nouvelle situation sociale de référence génère deux enjeux différents, à savoir :

(1) le vivre ensemble, qui va exiger les compétences plurilingue et pluriculturelle :

*La compétence plurilingue est la capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations où, « dans leurs langue et culture premières, [ils] sont [...] exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe. (p. 105)*

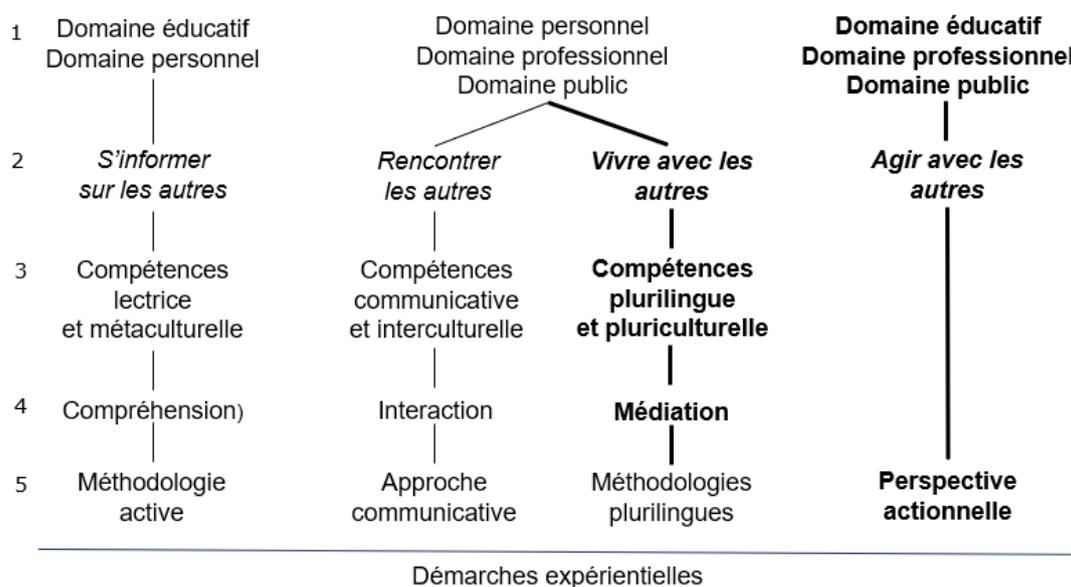
---

<sup>9</sup> DE VALLANGE aurait sans doute lancé de nos jours, comme la société qui produit la crème de beauté du même nom, le concept d'approche « multisensitive » ...

(2) et l'agir ensemble, qui va être pris en charge, du point de vue méthodologique, par la perspective actionnelle :

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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.*  
(p. 15)

Ces deux enjeux vont faire appel à une nouvelle action sociale de référence, à savoir la *médiation* (langagière et culturelle), avec laquelle les méthodologies plurilingues pré-existantes viennent tout naturellement s'articuler. Le tableau peut être complété de la manière suivante (voir parties en gras) :



On voit immédiatement dans la colonne de droite, lignes 3 et 4, ce qui manque pour compléter le cadre conceptuel de la perspective actionnelle : ce sont les composantes langagière et culturelle de référence, ainsi que l'activité langagière de référence.

La plupart des didacticiens ont pensé, au cours des années 2000, et certains même encore dans les années 2010, que la perspective actionnelle ne faisait que prolonger l'approche communicative. C'est le cas des auteurs du *CECRL*, de toute évidence, lorsqu'ils parlent, dans le passage déjà cité plus haut, des « problèmes de **communication** que pose la **vie** dans une Europe multilingue et multiculturelle » (p. 6, je souligne). J.L.M. TRIM, à l'époque Directeur du projet Langues Vivantes du Conseil de l'Europe et à ce titre le principal concepteur du *CECRL*, écrit ainsi dans le *Guide d'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues* publié dès 1997, l'année suivant la publication de la première version provisoire du *CECRL* en 1996 :

*La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. « L'apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative.*

C'est encore la position affichée, plus de dix ans plus tard, par l'un des auteurs de l'édition française du *CECRL*, Daniel COSTE, qui écrit en 2009 : « Il ne s'agit pas de faire de « l'approche actionnelle » et d'une « centration sur la tâche » (comme naguère « sur l'apprenant ») les piliers d'une méthodologie prétendument nouvelle » (p. 16).

C'est de leur part une erreur historique, comme en commettent fréquemment les acteurs eux-mêmes du changement, particulièrement mal placés pour interpréter leurs actions dans une perspective historique du fait de leur manque de recul. Celle que commettent ainsi Trim et Coste s'explique aussi par le fait qu'ils avaient déjà été des auteurs des *Niveaux-Seuils*, et parce que la version anglo-saxonne de l'approche communicative était une approche par les tâches (*Task Based Learning*).

Geneviève-Dominique DE SALINS, auteure de l'Avant-propos du premier manuel de FLE se réclamant de la perspective actionnelle, *Rond-Point 1*, paru en 2004 aux Éditions Maison des langues à Paris, n'y fait d'ailleurs pas la différence entre la perspective actionnelle et l'approche par les tâches :

*Le Cadre européen commun de référence (CECR) établit les bases théoriques et fournit les outils méthodologiques nécessaires pour surmonter les carences des approches dites communicatives. Dans ce but, le CECR formule une proposition méthodologique cohérente et privilégie ce qu'il appelle une perspective actionnelle. Cela signifie que les usagers et apprenants d'une langue sont, avant tout, considérés « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés... ». C'est en ce sens que Rond-Point est la première méthode de français basée sur les tâches.*

Mais dans l'approche par les tâches anglo-saxonne, il s'agissait de tâches communicatives, et non d'action sociale, comme on peut le voir dans cette description de la tâche par David NUNAN, l'un des auteurs de référence du Task Based Learning :

*Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge University Press, 1989, p. 19)*

### 3. L'élaboration de la perspective actionnelle

Les enjeux de l'agir avec les autres, qui exigent des *conceptions* partagées de l'action commune<sup>10</sup>, sont différents de ceux de la rencontre avec d'autres, où sont en jeu les *représentations* préalables qu'on a de sa culture et de son propre référentiel culturel ; ils sont même différents de ceux du vivre ensemble, où sont en jeu les *attitudes et comportements*, qui doivent être acceptables par tous dans l'espace public et professionnel.

De plus en plus de sociologues critiquent d'ailleurs le thème du « vivre ensemble », devenu purement incantatoire et qui occulte les enjeux du faire ensemble. Pour Vincent GEISSER<sup>11</sup>, par exemple, ce « vivre ensemble »

*est une posture intellectuelle, politique et sociétale qui prône la tolérance, l'antiracisme et l'anti-discrimination. Mais la formule est devenue un fourre-tout. [...] Le discours du vivre-ensemble sert de plus en plus notre incapacité à agir ensemble. [...] À titre personnel, la notion d' « en commun » me paraît plus pertinente, [c'est-à-dire] la défense de valeurs communes et le « faire-ensemble ». À savoir, bâtir des actions et des projets communs sur les questions d'exclusion et d'égalité. [...] Il est plus facile de créer une petite structure qui va défendre les siens plutôt que de construire, avec des gens différents, de l' « en-commun ». On rejette cette complexité en lui préférant la simplicité de la segmentation : l'entre-soi social, religieux, professionnel... n'ai jamais été aussi fort. (2018, p. 26)*

---

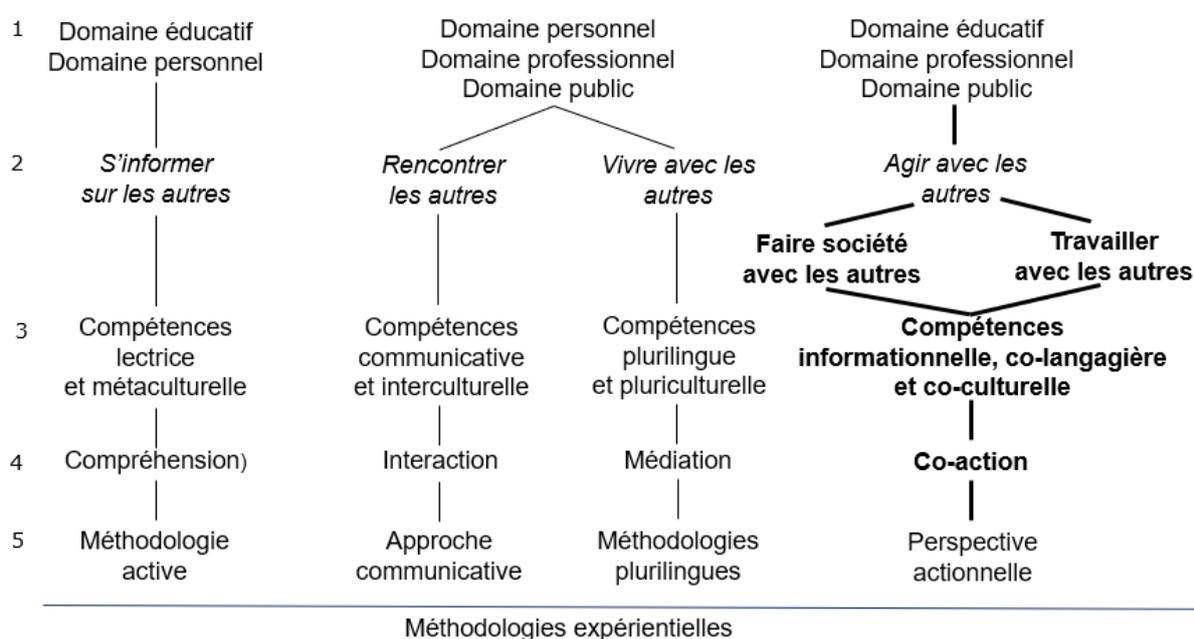
<sup>10</sup> Voir PUREN 045 pour une analyse des composantes du concept de « conception [de l'action] ».

<sup>11</sup> Politologue et sociologue, Vincent GEISSER est chargé de recherche au CNRS et à l'IREMAM (Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman) ». Comme je l'explique dans le billet de blog que j'ai consacré à son entrevue (PUREN 2008/01/26), il y prend le contre-pied du thème du dossier de la revue, consacré au « vivre ensemble ».

Ce que promeut ainsi Vincent GESSIER est souvent appelé le « faire société avec les autres », c'est-à-dire œuvrer avec tous ses concitoyens à un projet commun de société sur la base de valeurs partagées. Or c'est aussi une finalité affichée par le Conseil de l'Europe, rappelée encore précisément dans l'Avertissement du CECRL :

*Le Conseil (de l'Europe) soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique.<sup>12</sup> (p. 4)*

L'élaboration de la perspective actionnelle, telle que je l'ai impulsée pour ma part dès la publication du CECRL<sup>13</sup>, a complété le tableau des méthodologies disponibles de cette manière (voir parties en gras).



Quelques commentaires sur ce tableau :

– L'action sociale de référence, celle de l' « acteur social » dont parlent les auteurs du CECRL, est la « co-action », c'est-à-dire l'action commune à finalités et/ou objectifs partagés, dont le modèle de référence contemporain, dans tous les domaines – qu'il soit public, professionnel ou éducationnel -, est le *projet*. Les deux tableaux suivants, extraits de mon article intitulé « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires » (2014a), présente ainsi les « gènes », ou caractéristiques fondamentales, de l'agir touristique, pour l'approche communicative, et de l'agir social, pour la perspective actionnelle.

<sup>12</sup> Dans l'enseignement des langues étrangères aux adultes, il ne s'agit pas, bien entendu, de participer à leur formation citoyenne, comme dans l'enseignement scolaire, mais de s'appuyer sur leur autonomie et responsabilité citoyennes déjà acquises, pour la conception et la réalisation du processus d'enseignement-apprentissage.

<sup>13</sup> Voir PUREN 2002b.

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE		
GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
<b>1. l'inchoatif</b>	L'action est considérée à son début.	– Les dialogues supports commencent toujours au début. – Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois.
<b>2. le perfectif</b>	L'action se termine complètement.	– Les dialogues finissent toujours à la fin.
<b>3. le ponctuel</b>	L'action dure peu de temps.	– Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité. – Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.
<b>4. l'individuel</b>	L'échange se fait entre une personne et une autre.	Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.
<b>5. le langagier</b>	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, « sociolinguistique ».

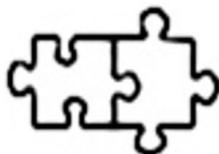
ANALYSE GÉNÉTIQUE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE		
Gènes de l'AC	Gènes de la PA	La plupart des actions sociales que nous réalisons...
<b>l'inchoatif</b>	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;
<b>le ponctuel</b>	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;
<b>le perfectif</b>	l'imperfectif	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite) ;
<b>l'individuel /inter-individuel</b>	le collectif	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres ;
<b>le langagier</b>	le langagier et le culturel	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.

AC : Approche Communicative  
PA : Perspective Actionnelle

Il me semble vraiment difficile, si l'on partage cette analyse, de considérer que la perspective actionnelle pouvait et devait être construite dans le « prolongement » de l'approche communicative.

Avec les enjeux sociaux différents et les caractéristiques opposées des deux « agir » de référence, la troisième raison de construire la perspective actionnelle en opposition avec l'approche communicative a été d'enrichir les modèles méthodologiques à la disposition des enseignants. Il ne s'agit aucunement, en effet – en tout cas il n'en a jamais été question dans mon esprit – d'abandonner l'approche communicative pour se « convertir » à la perspective actionnelle. Il est évident qu'il faut bien communiquer pour bien agir en commun ; il se trouve simplement que (1) cela ne suffit pas (certains même communiquent au lieu d'agir, voire pour ne pas agir...), et (2) que la communication doit changer de statut : ne plus être à la fois l'objectif et le moyen, mais seulement un moyen au service de l'action : il faut passer, en d'autres termes, du paradigme de la communication au paradigme de l'action (voir PUREN 2013e). Mais pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, les deux méthodologies sont opposées et

complémentaires, ou plus exactement complémentaires *parce qu'opposées*. Le paradoxe n'est qu'apparent, et il est facilement levé par l'exemple de deux pièces contigües de puzzle :



Pour que deux pièces de puzzle se complètent et enrichissent ainsi l'ensemble de la composition, il faut que les profils de leurs deux côtés à joindre soient inverses l'un de l'autre.

- Sur la compétence informationnelle, qui est en perspective actionnelle l'équivalent de la compétence communicative dans l'approche communicative, je renvoie, pour ne pas allonger démesurément mon texte, à mon article intitulé « 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 ». (2009c)

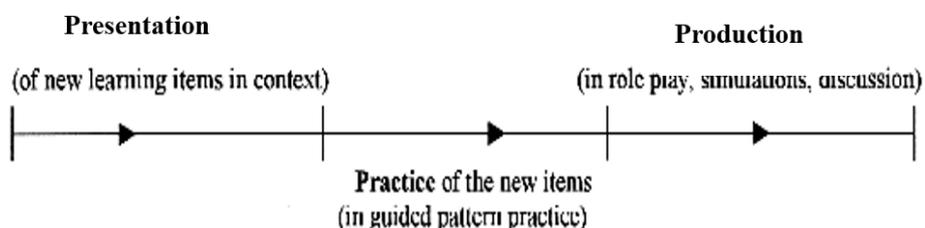
- La compétence co-langagière est la capacité d'un apprenant et d'un acteur social de partager ou de se créer un langage commun d'action avec les autres. Tous les corps de métier, et même chaque entreprise, ont ainsi des éléments de langage commun qui leur servent tout autant à travailler efficacement ensemble qu'à maintenir la cohésion de leurs membres en fonctionnant comme autant de « signes de reconnaissance ». Dans l'enseignement, on connaît bien, par exemple, l'importance des consignes du professeur ou du manuel, et la nécessité pour les apprenants de les comprendre correctement.

- La compétence co-culturelle, enfin, est la capacité à adopter et/ou à se créer avec les autres une « culture d'action », qui est l'ensemble des conceptions partagées pour et par l'action commune. Pour plus de développements sur cette question, je renvoie à mon article intitulé « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel » (PUREN 2008e).

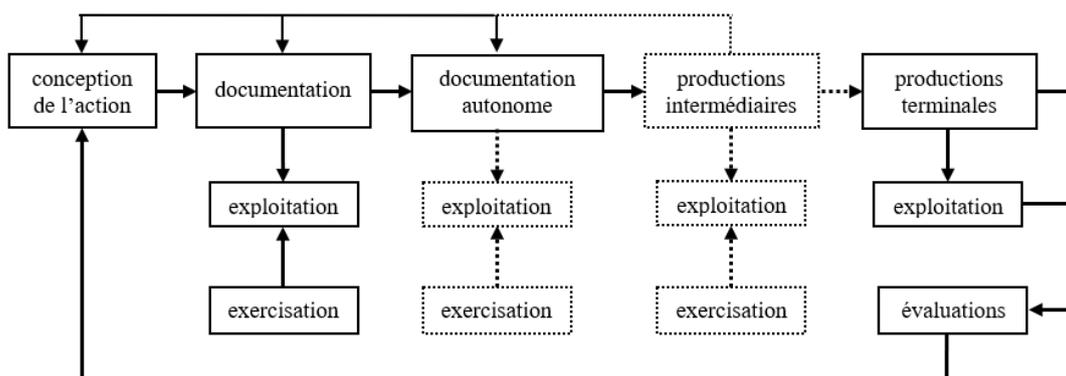
#### 4. Quelles implications dans la conception des manuels et des pratiques de classes ?

Je me limiterai ici aux quatre implications qui me paraissent les plus importantes :

1) La perspective actionnelle dans sa version la plus forte, celle de la pédagogie de projet, implique une conception différente de l'unité didactique (préparée dans les manuels) ou de la séquence didactique (préparée par l'enseignant lui-même). Jusqu'à présent, depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, toutes méthodologies confondues, le schéma canonique était le modèle « PPP » :



Le « modèle projet » peut être représenté de la manière suivante :



En perspective actionnelle, la finalité de formation à l'action sociale autonome et responsable amène :

- avant la fameuse « tâche finale », à proposer aux apprenants la prise en charge de la « tâche initiale » qui est la conception du projet (cf. « conception de l'action ») ;
- au cours de la réalisation du projet, à faire en sorte qu'ils aient à chercher, ou du moins à compléter, la documentation qui leur sert à préparer leur(s) tâche(s) finale(s) (cf. « documentation autonome ») ;
- au cours et à la fin du projet, à utiliser éventuellement les productions intermédiaires des élèves (prises de notes sur des documents, notes destinées à aider aux exposés oraux...) et leurs productions terminales comme des documents authentiques à part entière, utilisables, donc, comme documents de travail sur la langue-culture étrangère dans l'une ou l'autre des « logiques documentaires » disponibles en didactique des langues-cultures (rappel : cf. PUREN 066) ;
- à envisager après la production finale en langue étrangère une activité de médiation, qui consisterait pour les élèves à traduire leur production en langue maternelle pour réaliser la même action sociale dans leur propre société.

2) La version forte de la mise en œuvre de la perspective actionnelle est le projet pédagogique, qui par nature, parce qu'il exige une autonomie maximale des élèves au moment de la conception de leur projet, n'est pas compatible avec l'usage d'un manuel de langue, dont une des fonctions est de préprogrammer les contenus langagiers et culturels et le travail sur ces contenus au sein de chaque unité didactique. C'est la raison pour laquelle dans l'enseignement scolaire français les projets sont organisés officiellement en parallèle avec le travail à partir du manuel (voir PUREN 2017c).

3) Cela n'invalide pas toute intégration de la perspective actionnelle dans les manuels. Je renvoie sur ce point au document PUREN 050, qui présente, comme l'annonce son titre, une « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE » : la conception des « tâches finales » dans ces manuels peuvent se placer sur un continuum entre deux bornes extrêmes qui sont d'une part la tâche communicative « classique » des manuels communicatifs, jusqu'au mini-projet conçu comme un compromis entre les contraintes du manuel et les exigences de la pédagogie de projet. J'ai montré ailleurs (PUREN 2016a) qu'il était toujours possible de « manipuler génétiquement » la tâche finale proposée dans un manuel pour en faire un mini-projet, voir un projet pédagogique sur une durée dépassant celle d'une unité didactique.

3) Non seulement, comme nous l'avons vu plus haut, la perspective actionnelle doit être combinée avec l'approche communicative, ou articulée avec elle au cours des cursus, en adéquation avec l'environnement d'enseignement-apprentissage (à commencer par les finalités et objectifs institutionnels, dans l'enseignement scolaire, ou avec les objectifs des apprenants

dans l'enseignement aux adultes)<sup>14</sup>, mais ce sont toutes les méthodologies disponibles qui peuvent être pour cela mises à contribution :

– *au niveau macro*, celui des cohérences globales de chacune d'elles, qui constituent autant de « matrices méthodologiques » disponibles ; le tableau suivant (PUREN 073) les reprend schématiquement :

	Compétences sociales visées		Agir d'usage visé	Agir d'apprentissage privilégié
	langagière	culturelle		
<b>Matrice active</b> : méthodologie active (1920-1960)	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue étrangère à partir de documents authentiques	composante métaculturelle	<i>lire / se documenter parler sur</i>	commentaire collectif en classe de documents
<b>Matrice communicative-interculturelle</b> : 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	composante interculturelle	<i>rencontrer parler avec</i>	interactions en classe dans des simulations ou jeux de rôles
<b>Matrice plurilingue-pluriculturelle</b> : approches plurilingue et pluriculturelle (1990-...)	capacité à gérer langagièrement la cohabitation permanente avec des allophones dans une société multilingue et multiculturelle	composante pluriculturelle	<i>vivre avec se parler</i>	activités simulées ou réelles de médiation langagière et culturelle
<b>Matrice actionnelle</b> : perspective actionnelle (2000-...)	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	composante co-culturelle	<i>agir avec</i>	actions sociales réelles ou simulées conduites en mode projet dans la société classe et/ ou extérieure

Comme indiqué dans ce document, on pourra consulter deux exemples concrets de mise en œuvre conjointe de ces différentes matrices méthodologiques, sur deux sketches vidéo (PUREN 2016b) et dans un projet pédagogique plurilingue sur la poésie (PUREN 053).

- et/ou *au niveau méso*<sup>15</sup>, celui des « objets méthodologiques »<sup>16</sup>, la liste ci-dessous énumérant ceux qui sont à ma connaissance actuellement disponibles (on se reportera aux références indiquées pour plus de développements) :

1. Les techniques de type « apprentissage expérientiel » que l'on peut emprunter, comme nous l'avons vu plus haut, à telle ou telle méthodologie non-conventionnelle (KAZLAUSKAITÉ D. *et al.* 2016).
2. L'ensemble des procédés d'explication directe d'un mot inconnu des élèves (PUREN 059).
3. « La procédure d'exercisation en langue » (PUREN 2016c).
4. La procédure standard de correction en temps réel des erreurs des élèves (successivement, l'enseignant cherche à ce que l'élève en question se corrige, sinon il

<sup>14</sup> Sur cette problématique de la mise en adéquation des méthodologies ou des combinaisons/articulations de méthodologies différentes avec l'environnement global d'enseignement-apprentissage, voir PUREN 2018f.

<sup>15</sup> Ce n'est pas à des lecteurs grecs que j'ai à expliquer le sens de ce terme...

<sup>16</sup> Sur ce concept, voir PUREN 2012f. Emprunté à l'informatique, il désigne des parties de programme fonctionnant de manière autonome et « free bugs » – celles qui gèrent les échanges de données entre le clavier et le processeur, ou les listes déroulantes des pays du monde dans un formulaire en ligne – que l'on peut « copier-coller » dans son propre programme. Les « objets méthodologiques » peuvent être comparés à des parties de programme d'enseignement qui peuvent être « copiés-collés » de cette manière, à l'image de ces « pauses créatives » suggérées par KAZLAUSKAITÉ D. *et al.* 2016. Pour une présentation de ces objets dans le cadre d'une réflexion épistémologique plus large, voir PUREN 2017e.

sollicite ses camarades, si aucun d'eux ne donne la correction, il la donne lui-même, et dans tous les cas il fait finalement reprendre l'énoncé correct par l'élève).

5. L'approche active et globale des textes (PUREN 2017f).

6. Les cinq logiques documentaires (PUREN 066).

7. Le traitement didactique des documents authentiques (PUREN 041).

### **En guise de brève (mais importante) conclusion**

La perspective actionnelle doit donc être replacée dans l'ensemble de la situation méthodologique actuelle, qui offre, comme mes lecteurs ont pu le constater, une très grande liberté aux enseignants, qu'ils ont à assumer pleinement même lorsqu'ils utilisent un manuel qu'on leur a imposé (sur ce dernier point, voir PUREN 2015e).

Mais un niveau de liberté engage forcément le même niveau de responsabilité : celle-ci est donc aussi bien plus grande que celle qui était laissée aux enseignants lorsqu'on leur demandait simplement de reproduire dans leurs pratiques de classe la macro-cohérence globale d'une méthodologie déterminée, ou, pour reprendre la métaphore informatique, de copier-coller telles quelles dans leur programme d'enseignement toutes les lignes du programme de la méthodologie la plus récente, supposée de ce fait la meilleure, et donc devant remplacer l'antérieure. Comme j'ai souvent l'occasion de le répéter – mais en tant qu'enseignants de langue, nous connaissons bien d'expérience les vertus de la répétition... – la seule méthode mauvaise est la méthode unique : c'est là une connaissance qui ouvre sur la complexité didactique et sa difficile gestion quotidienne dans les classes, mais c'est au moins une certitude.

### **Éléments bibliographiques**

BAILLY Émile. 1903. « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I) », *Les Langues Modernes* n° 6, décembre, pp. 168-179. Paris : APLV.

COSTE, Daniel. 2009. « Tâche, progression, curriculum », pp. 15-24 in : ROSEN Évelyne (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le Français dans le monde*, « *Recherches et applications* » n° 45, janvier 2009. Paris : CLE international-FIPF, 192 p.

GEISSER Vincent. 2018. « Le "faire ensemble" me paraît plus pertinent », *Le Courrier de l'Atlas* n° 212, janvier, <https://www.lecourrierdelatlas.com/dossier-du-courrier-vincent-geisser-le-faire-ensemble-me-paraît-plus-pertinent--10333> (dernière consultation 8 novembre 2018).

KAZLAUSKAITĖ Daina, ANDRIUŠKEVIČIENĖ Jūratė, VINGELIENĖ Ramutė. 2016. « Adaptation des méthodologies non- conventionnelles lors des pauses créatives », *Verbum*, revue de l'Université de Vilnius (Lituanie), [www.journals.vu.lt/verbum/article/viewFile/10299/8171](http://www.journals.vu.lt/verbum/article/viewFile/10299/8171) (dernière consultation 12 novembre 2018).

PUREN Christian

(Tous les liens sont valides à la date du 01/12/2019.)

– 029. « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) » (avec les références d'articles présentant et mettant en œuvre ce modèle), [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/).

– 041. « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/)

– 045. « Composantes sémantiques du concept de 'conception' [de l'action]", [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/).

– 052. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) » (avec 3 pages de commentaires explicatifs), [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/).

- 053. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/).
- 059. « Approches linguistique et didactique du lexique en classe de langue », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/059/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/059/).
- 066. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/).
- 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau) », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/).
- 1998b. « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ». *Les Cahiers pédagogiques* n° 360, janvier 1998, pp. 13-16, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/).
- 2002b. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3, juil.-août-sept., pp. 55-71. Paris : APLV, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/).
- 2008e. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », pp. 173-194 in : *La France et la francophonie : stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre*, Actes du colloque international Journées de la Francophonie, XVI<sup>e</sup> édition, Iași, 25-26 mars 2011, textes réunis par Felicia Dumas, Éditions Junimea, Iași (Roumanie), 2012, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/).
- 2009c. « 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 », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/).
- 2011c. « Propositions de parcours différenciés de lecture sur la perspective actionnelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011c/). Avec une bibliographie. Première mise en ligne février 2011. Document régulièrement actualisé (dernière mise à jour : août 2018).
- 2011j. « 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/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/).
- 2013e. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle ». Conférence à l'Université Régionale de Formation – Été 2012, « Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université », Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fès, 26-28 septembre 2012, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/).
- 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/).
- 2015e. « Manuels de langue et formation des enseignants », Document 3 « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/).
- 2016a. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : exercice de repérage d'une "manipulation génétique" sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/).
- 2016b. « Méthodologies plurielles d'exploitation didactique des documents vidéo : l'exemple du Guide des utilisateurs du matériel "V'idéaux & Débats" à destination d'un public FLI, Français Langue d'Intégration », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016b/).
- 2016c. « La procédure standard d'exercisation en langue », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/).
- 2017c. « Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles », présentation faite par visioconférence le 21 mars 2017 au Lycée français du Caire (diaporama sonorisé), [www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/).
- 2017e. « Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/).

Christian PUREN, « L'élaboration de la perspective actionnelle  
et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures »

- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle ». Version remaniée et augmentée d'un article paru en mai 2012 dans revue du GFEN *Dialogue* n° 144, "Éducation et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir", [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/).
- 2017f. « Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2017f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017f/).
- 2018/01/26. « Le "faire ensemble" plus pertinent que le "vivre ensemble" (Vincent GEISSER, sociologue) » [billet de blog], [www.christianpuren.com/2018/01/26/le-faire-ensemble-plus-pertinent-que-le-vivre-ensemble-vincent-geisser-sociologue/](http://www.christianpuren.com/2018/01/26/le-faire-ensemble-plus-pertinent-que-le-vivre-ensemble-vincent-geisser-sociologue/).
- 2018f. « L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f/).