

## **Réponse aux questions posées par les participants lors de la Rencontre virtuelle des Éditions Maison des Langues du 22 mai 2019**

*Pour certaines questions, je renvoie uniquement à des publications personnelles qui donnent la réponse adéquate.*

*Comme on le verra, le plus grand nombre de questions portaient sur la perspective actionnelle, sur lequel j'ai beaucoup publié (voir [www.christianpuren.com/bibliographie/perspective-actionnelle/](http://www.christianpuren.com/bibliographie/perspective-actionnelle/)).*

*– Quel est le rapport entre l'approche communicative et la perspective actionnelle ?*

J'ai très précisément traité de cette question du point de vue théorique dans plusieurs articles, dont les deux suivants :

– « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/).

– « 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/).

Du point de vue pratique, celui de la conception de la « tâche finale » ou « mini-projet » dans les manuels, je vous signale l'article ci-dessous, très concret, et à la suite un modèle d'analyse de ces tâches finales, qui donne des critères de positionnement de ces tâches entre les tâches communicatives et les projets.

– « 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/).

– « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/).

*– Quand vous dites que dans le concept de coaction, il faut passer des représentations aux conceptions, pourriez-vous nous donner une source dans vos travaux ?*

La co-action est l'action collective à finalités et objectifs collectifs – le modèle existe depuis longtemps en pédagogie, c'est le « projet pédagogique » –, et pour être efficace, elle exige des agents qu'ils partagent la même « culture d'action ». Cette culture d'action, c'est précisément l'ensemble des conceptions partagées par les agents pour et par leurs actions communes. La composante co-culturelle de la compétence culturelle, c'est le savoir adopter et/ou se créer, avec ses partenaires d'action, une culture d'action commune.

Un document dans la rubrique « Bibliothèque de travail » présente, à partir d'occurrences repérées dans des documents très divers sur Internet, les différents « sèmes », ou composantes sémantiques, de ce concept de « conception » : Il s'agit des valeurs, des finalités, des objectifs, des principes, des moyens, des démarches, méthodes et modes opératoires (voir « Composantes sémantiques du concept de "conception" [de l'action] », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/).) C'est la même signification très

complexe qu'a le terme de « conception [de l'action] » lorsqu'on l'utilise à propos de la perspective actionnelle.

*- Pouvez-vous expliquer le « co-culturel » en situation de classe ?*

Lorsque les apprenants, en grand groupe ou en petits groupes, vont discuter entre eux pour choisir et concevoir leur (mini-)projet, ils devront se mettre d'accord entre eux pour ensuite décider de ce qu'on appelle la « conduite de projet » : comment ils s'organisent, qui fait quoi, comment, dans quels délais, en allant chercher quelles ressources et où, en prenant des décisions communes de quelle manière, etc. Il y a par exemple deux grandes « conceptions » différentes de l'action collective : la « coopération » (chacun travaille individuellement, et les travaux sont ensuite mis en commun) et la « collaboration » (tous les travaux se font constamment en commun).

Mais la question du « co-culturel » se pose aussi dans les classes « ordinaires », hors projet pédagogique : une classe (de langue ou d'une autre matière), c'est par nature un projet collectif, d'enseignement-apprentissage, et les différents participants – apprenants et enseignant – doivent se mettre d'accord sur la manière de conduire collectivement le processus d'enseignement-apprentissage pour qu'il soit le plus efficace possible ; en commençant par adopter un langage commun : la compétence « co-langagière », c'est le savoir adopter et/ou se créer un langage d'action commun. Concrètement, il s'agit par exemple pour les apprenants de comprendre les consignes de l'enseignant et du manuel. On sait qu'il y a globalement des « cultures d'enseignement » et des « cultures d'apprentissage » d'un pays et d'une région du monde à l'autre. Mais y compris dans les classes d'apprenants de même nationalité et de même langue première (L1), les différences de personnalité, de profils et d'expériences d'apprentissage génèrent des « stratégies d'apprentissage » différentes relativement stables, dont l'ensemble correspond à ce que l'on peut appeler des « cultures individuelles d'apprentissage ». Ces cultures peuvent être très différentes d'un apprenant à l'autre, et elles se retrouvent dans leurs attitudes, leurs comportements et surtout la conduite individuelle de leur projet d'apprentissage.

*- Comment évaluer la compétence culturelle dans l'approche actionnelle ?*

Cette question porte donc sur ce que j'appelle la « composante co-actionnelle » de la compétence culturelle. Cette évaluation prendra essentiellement la forme d'une co-évaluation de la conduite des projets et des productions finales par les différents groupes d'apprenants. Mais la « culture d'action », je le rappelle, concerne aussi l'action commune d'enseignement-apprentissage, et non pas seulement les actions réelles et/ou simulées des apprenants en dehors de la classe : pour l'évaluer, les enseignants organisent périodiquement – et ils n'ont pas attendu la perspective actionnelle pour le faire – des séances d'évaluation orale collective, en classe, de la manière dont s'est réalisé jusqu'alors le processus d'enseignement-apprentissage : qu'est-ce qui a bien marché, qu'est-ce qui ne leur a pas plu ou ne leur a pas paru efficace, comment faire pour que par la suite cela marche mieux ?, etc.

*- Je suis intéressé par l'utilisation des origines culturelles différentes comme tremplin pour des actions langagières communes. Où trouver des suggestions dans ce sens ?*

*- Quel type d'activité proposez-vous pour travailler cette coaction sociale en cours de FLE lorsqu'on se trouve dans un contexte étranger ?*

La réponse à ces deux questions me semble pouvoir se donner de manière groupée, et se déduire naturellement de celle que je viens de donner à la question précédente. Les origines culturelles différentes ne vont pas être exactement un « tremplin pour des actions langagières communes », mais un tremplin pour une réflexion sur les cultures d'action (qui seront certainement très variées), et pour un entraînement à travailler plus tard, en

entreprise, avec des personnes qui n'ont pas au départ la même culture d'action, et en tant que citoyen dans une société multiculturelle.

Cela implique que dans les manuels, lorsque chaque unité didactique se termine par une action (une tâche complexe, ou un mini-projet) à réaliser collectivement par les apprenants ou différents groupes d'apprenants, soit proposé en cours d'unité, à titre de « ressources culturelles pour l'action », des documents qui illustrent des manières différentes de concevoir et conduire cette action. On pourra en trouver des exemples concrets dans un manuel dont j'avais conçu les orientations aux Éditions Maison des Langues, *Version originale 4* (B2). L'unité intitulée « Pouvoir le dire », par exemple (Unité 7)<sup>1</sup>, qui porte sur une action sociale caractéristique des sociétés démocratiques, la protestation, propose dans la rubrique interne « Cultures d'action » un document sur la manière dont est conçue la protestation en milieu scolaire (il porte sur la fonction du « délégué » de classe dans les établissements scolaires français), au niveau de la France (il porte sur la fonction du « Médiateur de la République », au niveau international (il s'agit d'un document présentant Amnesty International à l'occasion de ses 50 ans), enfin dans le domaine professionnel (il s'agit d'une présentation du « Tribunal des Prud'hommes », où se règlent en France les litiges entre patrons et employés). Ces documents donneront lieu d'abord à des échanges entre apprenants, avant qu'ils décident entre eux de la manière dont ils vont concevoir la lettre de protestation qu'on leur propose de rédiger en fin d'unité.

*– De quelle manière peut-on intégrer l'enseignement de genres discursifs en FLE si l'on s'inscrit dans le cadre d'une approche actionnelle ?*

Cela se fera naturellement en compréhension, les documents en « ressources culturelles » pour l'action étant forcément de genres textuels déterminés (les « genres » correspondent précisément, en effet, à l'inscription dans les textes de l'action sociale pour laquelle ils ont été produits). Dans l'unité 7 de *Version Originale 4* citée plus haut, chacun des différents documents présentés en ressources culturelles sont d'un genre déterminé. En production, les documents produits par les élèves eux aussi viseront une action sociale, et devront donc répondre aux caractéristiques du genre correspondant (une lettre de protestation auprès d'un organisme officiel, dans le cas de cette unité didactique).

*– La logique du document authentique que vous proposez est-elle applicable aux textes littéraires ?*

Je renvoie pour cette question au document intitulé « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/), où vous trouverez les différentes réponses possibles à cette question. Il y a en effet cinq grandes « logiques » différentes de traitement des documents authentiques en classe de langue. L'une de ces logiques est ancienne, appliquée aux textes littéraires, c'est la « logique littéraire » telle qu'elle est souvent mise en œuvre à l'université, où le texte est au service de l'enseignement du fait littéraire et de la littérature. Mais la perspective actionnelle permet de mettre en œuvre, avec des activités concrètes très diverses et motivantes, une nouvelle logique, la « logique sociale », où les apprenants ne vont plus être lecteurs (comme dans l'étude de ces documents en classe), ni auteurs (comme dans les « ateliers littéraires ») ni acteurs (comme lorsqu'ils jouent une scène de théâtre ou qu'ils font une lecture publique de poèmes), mais « agents » (comme les « agents littéraires » des auteurs, comme les éditeurs, les illustrateurs, les journalistes littéraires, etc.).

*– (1) Les méthodologies plurilingues viennent-elles aussi du CECRL ? (2) Sont-elles vues comme faisant partie de l'approche actionnelle ? (3) Existe-t-il des manuels de langue qui disent appliquer les méthodologies plurilingues ?*

---

<sup>1</sup> La reproduction complète de cette unité est disponible sur mon site, avec l'accord de l'éditeur : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/) (avant-dernière annexe en bas de page).

J'ai numéroté les différentes parties de cette même question pour y répondre successivement.

(1) Non, des *méthodologies plurilingues* existaient avant la parution du CECR, même en prenant pour date la première version provisoire (1996) : c'étaient, depuis le début des années 1980 :

- pour les enfants, l' « Éveil aux langues »,
- pour les élèves des collèges et lycées, la « didactique intégrée »,
- pour les adultes, la « compréhension des langues voisines ».

Une recherche Internet sur ces intitulés vous donnera de nombreuses réponses pour vous renseigner plus précisément, si vous le souhaitez.

Les auteurs du CECR déclarent ne pas vouloir prendre de positions méthodologiques (en fait ils n'ont en tête que l'approche communicative) : ils ne rappellent pas les différentes méthodologies plurilingues déjà existantes, et ils n'ont pas tenté – si tant est qu'ils en aient eu les moyens, étant donné qu'ils étaient toujours enfermés dans le paradigme communicatif – de commencer l'élaboration concrète de la perspective actionnelle. Il a fallu attendre 2004, avec *Rond-Point 1* (des Éditions Maison des Langues, encore- désolé, mais c'est un fait historique...) pour voir publier le premier manuel de FLE se réclamant explicitement de la perspective actionnelle.

(2) Les méthodologies plurilingues sont bien différentes de la perspective actionnelle : elles appartiennent à des configurations didactiques différentes avec un objectif différent dans une situation différente. L'une (celle des méthodologies plurilingues) vise l'apprentissage de plusieurs langues en parallèle dans une situation d'apprentissage, l'autre vise l'apprentissage d'une langue en tant que moyen d'action sociale dans une situation d'usage. Les deux, bien sûr, peuvent être combinées (entre elles, mais aussi avec l'approche communicative et la méthodologie active), ou successivement articulées au sein d'un curriculum scolaire.

(3) En ce qui concerne l'existence de manuels pour les méthodologies plurilingues, il existe des programmes spécialement produits pour l'Éveil aux langues (voir « Evlang » sur Internet) et pour l'intercompréhension (voir « Galatea » et « Galanet » sur Internet). Mais des recherches à partir de ces mots clés vous donneront peut-être des réponses concernant des manuels.

- *Bruno Maurer fait une critique du CECR dans un ouvrage. Quelle est votre point de vue ?*  
- *LE CECR est le cadre européen ... Pouvez-vous penser à un autre cadre plus mondial englobant donc une culture plus mondiale ?*

J'ai regroupé ces deux questions, qui portent sur le CECR, mais elles appellent des réponses différentes.

- L'ouvrage de Bruno Maurer auquel vous faites allusion est le suivant : *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* (Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 2011, 156 p.). Je partage entièrement ses critiques, comme je l'explique dans un long compte rendu de cet ouvrage que l'on pourra consulter sur mon site à l'adresse [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/).

- Le CECR est certes un cadre européen, mais sa « philosophie », celle du *testing*, est internationale, et l'objectif est la commercialisation internationale des certifications en langues par des organismes privés. Cela a potentiellement des effets catastrophiques sur le processus d'enseignement-apprentissage : c'est le fameux « *teaching to the test* », bien connu depuis longtemps aux USA, qui est aussi un « *learning to the test* ». On retrouve exactement la même philosophie et la même conception des échelles de compétences (y

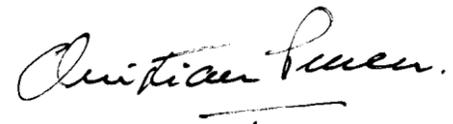
compris la référence implicite voir inconsciente à la seule approche communicative) dans le *Volume complémentaire* du CECR de février 2018. Bruno Maurer et moi-même sommes précisément en train d'achever un ouvrage critiquant la conception de l'évaluation dans le CECR et son complément, et faisant des contre-propositions concrètes : il paraîtra sans doute fin 2019 chez le même éditeur (Éditions des Archives Contemporaines), simultanément sous forme de livre à l'achat et de version électronique librement téléchargeable sur son site.

Pour conclure, je vous rappelle que je réponds individuellement à toute question qui m'est adressée par l'intermédiaire de mon site ([www.christianpuren.com/me-contacter/](http://www.christianpuren.com/me-contacter/)) ou à mon adresse contact ([contact@christianpuren.com](mailto:contact@christianpuren.com)) ... même si, parfois, c'est pour dire que je n'ai pas la réponse (en particulier parce que n'ai pas fait de recherches personnelles sur la question), ou que je ne répondrai pas, comme lorsqu'un étudiant me demande de lui envoyer la bibliographie de la thèse dont il vient de choisir le sujet...

En vous souhaitant plaisir et réussite professionnelle dans vos classes,

Très cordialement à tous.

Castillon-en-Couserans, le 2 juin 2019,

A handwritten signature in black ink, reading "Christian Puren." with a horizontal line underneath the name.