



Revue D.L.T.

Didactique, Linguistique et Traduction

Vol. 02 – N° 01 – 30 juin 2024

Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration : De la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques

Puren, Christian

Université Jean Monnet de Saint-Étienne, France

MÉTHODAL OpenLab

christian.puren@gmail.com



ORCID : 0000-0002-2878-0489

Pour citer l'article :

Puren, Christian (2024). Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration : De la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques. *Revue D.L.T. Didactique, Linguistique et Traduction*, 02(01), 09-32. Lien direct: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/248346>

Reçu: 20/03/2024; **Accepté:** 13/05/2024, **Publié:** 30/06/2024

Distribution électronique par ASJP-CERIST : <https://www.asjp.cerist.dz>

Mots clés	Perspective actionnelle ; stratégies d'élaboration ; multiméthodologique ; pluriméthodologique.
Résumé	Cet article retrace l'histoire de l'élaboration de la perspective actionnelle depuis la publication du <i>CECR</i> jusqu'à maintenant. Il ne s'agit pas uniquement d'histoire ; cette évolution fait apparaître en effet une succession de trois grandes stratégies différentes qui toutes doivent rester disponibles parce que chacune peut être la plus adéquate dans tel ou tel environnement : les stratégies d'opposition, de juxtaposition et de complémentarité. L'analyse de mes propres publications pendant cette période permet de dégager trois variantes pour cette dernière, "d'articulation", d'"intégration" et de "combinaison". Ces différentes stratégies ont correspondu à des "temps" différents qui se sont très largement superposés, mais on peut considérer qu'elles se situent, du point de vue de l'"ingénierie didactique" qu'elles mobilisent, dans une progression globale en termes d'exigence.

Title: subtitle	
Keywords	social action-oriented approach; development strategies; multimethodological; plurimethodological.
Abstract	This article reviews the development of the action-oriented perspective from the publication of the CEFR to the present day. It's not just a question of history; this evolution reveals a succession of three major strategies, all of which must remain available because each may be the most appropriate in a given environment: the strategies of opposition, juxtaposition and complementarity. An analysis of my own publications during this period reveals three variants of the latter: "articulation", "integration" and "combination". These different strategies corresponded to different "times" that largely overlapped, but they can be considered, from the point of view of the "didactic engineering" they mobilize, as part of an overall progression in terms of requirements.

1. Introduction

L'idée de cette réflexion historique m'est venue à la relecture d'un billet de Bloc-Notes mis en ligne sur mon site il y a tout juste huit ans, en novembre 2012, mais qui n'a jamais été en fait accessible, intitulé « L'évolution des constructions méthodologiques sur le modèle d'évolution des perspectives internes de la DLC : méthodologie → didactique → didactologie ». Je l'ai republié avec une préface du jour le 23 11 2020. Il propose un modèle mettant en relation l'évolution historique des méthodologies constituées avec les stades successifs de maturation épistémologique de la discipline « didactique des langues-cultures » (perspectives méthodologique → didactique → didactologique) qui me semble toujours pertinente, et il fait un certain nombre de prévisions sur l'évolution probable de la perspective actionnelle.

Tout au long de l'élaboration de la perspective actionnelle depuis la publication du CECR en 2001 – du moins telle que je peux la reconstituer à partir de mes

publications –, il est possible de dégager quatre grandes stratégies. Je les présenterai ici dans l'ordre chronologique qui me semble avoir correspondu à des priorités stratégiques différentes. C'est pourquoi je parlerai de quatre « temps », même si ces priorités successives n'ont pas généré de phases clairement distinctes, tellement celles-ci se sont recoupées et superposées, comme le montrent bien les dates de publication des articles, conférences et autres documents que je citerai comme références.

Tout au long de ce texte, lorsque je parlerai de « méthodologies », qu'il s'agisse de les opposer, de les juxtaposer, de les compléter les unes par les autres en les articulant, en les intégrant ou en les combinant, les lecteurs voudront bien considérer que ces opérations peuvent s'effectuer non pas seulement sur l'ensemble des méthodologies prises chacune dans sa cohérence globale, mais aussi sur tel ou tel de leurs différents « objets », dans le sens de composantes méthodologiques suffisamment autosuffisantes pour être transposées d'une méthodologie à une autre ou insérées dans un nouvel ensemble méthodologique (cf. 2017e diapositives 24 et 30-38 ; 2012f, ou encore 2019g).

Je ne parlerai pas dans ce texte des « techniques expérientielles » (cf. Document 052, remarque 5 pp. 4-5), parce qu'elles ne se rattachent à aucune matrice méthodologique en particulier. Mais en tant qu'objets méthodologiques, elles peuvent toujours être mises en œuvre dans des méthodologies différentes et avec d'autres composantes, avec d'autant plus de facilité, précisément, qu'elles ne sont liées à aucune cohérence méthodologique globale : certains enseignants ont par exemple toujours fait jouer les enfants, y compris dans l'enseignement traditionnel du latin langue morte.

Pour appuyer à chaque fois mes propos, j'indiquerai les titres et les liens de mes publications correspondantes, en les présentant en retrait par rapport à la marge gauche de ce texte. Les lecteurs pourront ainsi les « sauter » aisément s'ils préfèrent suivre uniquement le fil de mon texte.

La « stratégie d'opposition » (entre approche communicative et perspective actionnelle)

Dans un premier temps, au début des années 2000, la « stratégie d'opposition » a consisté à mettre l'accent sur les oppositions que l'on peut constater entre les caractéristiques méthodologiques et didactiques de l'approche communicative et celles de la perspective actionnelle. Il y avait pour cela, à la réflexion, plusieurs raisons stratégiques concordantes, dont la première au moins est toujours valable actuellement :

a) Il existe de fortes différences objectives entre les objectifs et situations de référence des deux configurations didactiques.

b) L'opposition à une méthodologie en vigueur est la manière la plus commode et immédiate d'élaborer une nouvelle méthodologie, comme cela a toujours été le cas

au cours de l'histoire des méthodologies.

c) Il s'agissait aussi de contrer la position de nombreux didacticiens, tant français qu'anglo-saxons, qui soutenaient que la perspective actionnelle n'était qu'un prolongement, voire une simple évolution interne, ou variante méthodologique, de l'approche communicative, profitant pour cela de l'ambiguïté du CECR.

Tout au long de ces années, de nombreux articles annoncent ainsi dans leurs titres mêmes l'idée d'un passage entre une méthodologie et une autre qui lui est différente, que ce soit avec le terme de « passage » (2007d, 2013e), ...

- 2007d. « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d/
- 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 », www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/

... ou avec la structure « de... à » (2004a, 2006f, 2006g, 2008b, 2008e).

- 2004a. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/
- 2006f. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/
- 2006g. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/
- 2008b. « La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2008b/
- 2008e. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/

Simultanément, j'ai élargi cette opposition aux changements que provoque forcément ce passage quant à la manière de concevoir quelques grandes problématiques didactiques : l'évaluation (2007f), la gestion de l'information

- (2008b), l'autonomie (2010f), les composantes privilégiées de la compétence culturelle (2010c, 2012j) les « logiques documentaires » (066), ...
- 2007f. « Évaluer dans une perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2007f/
- 2008b. « La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2008b/
- 2010f. « L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer », www.christianpuren.com/mes-travaux/2010f/

- 2010c. « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2010c/
- 2012j. « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/
- 066. « Les sept logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/
- ... et enfin la conception de l'unité didactique dans son ensemble (2010d, 2011b) et plus précisément son « entrée » (2004c, 2005a, 2006h) et son activité finale (2006g, 2011d).
- 2010d. « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d
- 2011b. « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b
- 2004c. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" » www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c
- 2005a. « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres », www.christianpuren.com/mes-travaux/2005a/
- 2006h. « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006h/
- 2006g. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/
- 2011d. « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la tâche finale dans deux manuels de FLE, Latitudes 1 (2008) & Version Originale 1 (2009) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011d/

On voit que les oppositions sont posées immédiatement à partir de la perspective méthodologique et de la perspective didactique, la conférence 2006f déjà citée plus haut mettant en œuvre la troisième perspective constitutive de la didactique des langues-cultures, la perspective didactologique.

- 2006f. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/

En 2009, j'ai proposé une synthèse de toutes les « implications » de la configuration de la perspective actionnelle qui m'apparaissaient comme différentes de celles de l'approche communicative (2009b).

- 2009b. « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/

Cette stratégie d'opposition, prioritaire dans un premier temps, me semble toujours intéressante à maintenir pour deux raisons :

a) Elle permet aux enseignants de transformer aisément des tâches communicatives en actions sociales limitées à l'échelle d'une unité pédagogique ou d'une séquence de classe, actions que j'ai proposé d'appeler des « mini-projets » (2011d, 2016a, 2019f).

- 2011d. « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la tâche finale dans deux manuels de FLE, Latitudes 1 (2008) et Version Originale 1 (2009) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011d/, en part. le chap. 2, 2 « Modifications possibles pour amener les tâches proposées dans ces manuels à être plus en conformité avec une véritable pédagogie du projet ».
- 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/.
- 2019f. « Transformer une tâche finale en mini-projet : un exemple concret d'analyse et de manipulation didactiques » », www.christianpuren.com/mes-travaux/2019f/.

b) Elle permet d'élaborer des modélisations (Documents 029, 052, 067) qui sont certes, comme toute modélisation, des simplifications, mais qui me semblent assurer parfaitement les trois fonctions ici essentielles parmi les huit que Bernard Walliser attribue aux modèles, à savoir les fonctions pédagogiques, de recherche ou « heuristique », et de concertation.

- 029. « Évolution historique des configurations didactiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/
- 052. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/
- 067. « Caractéristiques tendanciennes de l'agir en perspective actionnelle », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/067

2. La « stratégie de complémentarité limitée » (entre approche communicative et perspective actionnelle)

Dans un second temps, une fois attestée l'opposition entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, c'est sur leur complémentarité tout autant que sur leur opposition qu'il est possible de mettre l'accent. Les différences entre les deux méthodologies sont réelles et fortes ; il y a bien entre elles ces ruptures fondamentales que créent la modification des objectifs sociaux et situations sociales de référence (cf. 2007d cité supra) ainsi que le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action (cf. 2013e cité supra). Mais on ne peut en rester à cette stratégie d'opposition dans la réflexion et l'intervention didactiques : il faut tirer profit des différences entre les deux méthodologies en mettant en œuvre une

« stratégie de la complémentarité ». Les trois arguments en faveur de cette deuxième stratégie sont alors les suivants :

a) Même si dans la perspective actionnelle la communication n'est plus à la fois le moyen et l'objectif, mais seulement le moyen de réaliser des actions sociales, il est évident, d'un point de vue empirique, qu'il faut bien communiquer pour bien agir ensemble dans la durée, comme c'est le cas dans l'action sociale.

b) Pour servir au mieux les intérêts des enseignants, qui ont à satisfaire les attentes, demandes et besoins nombreux et variés d'apprenants divers dans des environnements complexes, tout outil nouveau doit venir non pas remplacer ceux déjà à leur disposition, mais s'ajouter à eux, de manière à accroître leurs possibilités d'actions adaptées. Un second changement de paradigme s'impose alors, qui se trouve coïncider historiquement avec l'émergence de la perspective actionnelle, et c'est le passage du paradigme de l'optimisation-substitution au paradigme de l'adéquation-addition.

c) Il s'agit enfin, dans le cadre d'une « didactique complexe des langues-cultures » (2003b), de se mettre en accord avec l'épistémologie de la complexité – à laquelle se rattache le paradigme d'adéquation-addition –, pour laquelle les contraires sont en même temps complémentaires.

C'est l'article 2014a qui développe le mieux et le plus systématiquement cette idée de complémentarité entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, son titre même indiquant que cette seconde stratégie vient s'ajouter à la première :

- 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.

Dans cet article, j'illustre l'union de l'opposition et de la complémentarité par l'image des deux pièces contigües d'un puzzle, qui ne peuvent se compléter que parce que leurs faces en contact sont les exacts opposés l'une de l'autre.

C'est à cette seconde stratégie que l'on peut rattacher en partie les Documents 026 et 054 : j'ai emprunté alors pour ces modélisations le concept philosophique de « l'agir » en raison de son haut niveau d'abstraction, qui permet d'appréhender simultanément aussi bien l'agir de référence de l'approche communicative, à savoir l'acte de parole et l'interaction langagière, que l'agir de la perspective actionnelle, à savoir l'action sociale.

- 026. « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/
- 054 « Différents niveaux de l'"agir" en classe de langue-culture : TP sur la notion de "compétence" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/

3. La « stratégie de juxtaposition » (de toutes les matrices méthodologiques), ou « l'approche multiméthodologique »

Dans un troisième temps, la stratégie de la complémentarité se généralise à toutes les méthodologies constituées encore en usage, mais elle s'affaiblit en simple juxtaposition, la complémentarité étant pensée au niveau abstrait de l'ensemble des matrices, et non au niveau d'articulations concrètes entre l'une et l'autre, faute sans doute, de mon côté, d'analyses et d'expériences correspondantes. C'est le moment où dans ma typologie, les différentes méthodologies, telles qu'elles sont encore opposées les unes aux autres au sein de leurs « configurations didactiques » historiques (029, déjà cité supra) en fonction des « enjeux » sociaux différents auxquels chacune de ces méthodologies s'efforce de répondre (052, déjà cité supra), deviennent des « matrices méthodologiques disponibles ».

Ce concept de « matrice méthodologique » apparaît pour la première fois, sauf erreur de ma part, dans un Guide pédagogique que j'ai publié en 2016 (2016b), ...

- 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/

... dans lequel j'en donne la définition suivante : « modèle stable et global capable de générer les mêmes types de dispositifs et d'activités d'enseignement-apprentissage en fonction d'une même cohérence d'ensemble » (p. 8). Mais ce n'est qu'en 2020 que je publie une modélisation d'ensemble de ces matrices (073).

- 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau). Un outil au service des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/

Le fait d'intégrer dans la définition de « matrice » l'idée de « cohérence d'ensemble » montre bien que dans la logique de cette stratégie de juxtaposition, les différentes méthodologies, y compris l'approche communicative et la perspective actionnelle, sont conçues pour être utilisées séparément, selon une approche que j'ai appelée tout récemment (dans le Document 073 cité ci-dessus) « multiméthodologique ». Celle-ci est définie dans ce document de la manière suivante par opposition à l'approche « pluriméthodologique », qui fera l'objet du chapitre 4 du présent article :

Une approche « multiméthodologique » est une approche où l'on se contente de juxtaposer des méthodologies différentes sans même les articuler, par exemple d'une séquence didactique à une autre ou d'une année à une autre. [...]

Une approche « pluriméthodologique » est un système conçu pour « intégrer » ou « combiner » plusieurs méthodologies, c'est-à-dire les gérer de manière à les mettre en synergie dans la même cohérence globale. (p. 2)

Je signale aussi dans ce même Document 073 que la distinction apportée à ces deux approches par les préfixes multi- et pluri- est homologue à celle que les auteurs du CECRL, avec les mêmes préfixes, attribuent aux notions de « multiculturel » et «

pluriculturel » :

L'Europe y est qualifiée p. 6 de « multiculturelle » (il s'agit du constat sociologique de la présence de différentes cultures dans ce même espace), mais dans la « compétence pluriculturelle », « les différentes cultures [...] auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée. » (CECR, p. 12)

Un bon exemple de cette « stratégie de juxtaposition » est celle que j'ai mise en œuvre dans le guide pédagogique pour l'utilisation en classe de FLE de documents vidéo déjà cité plus haut, dont je redonne ci-dessous les références parce que dans son titre apparaît l'expression de « méthodologies plurielles » (je souligne) :

- 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/

Ce qualificatif de « plurielles » n'est pas très bien choisi ici, parce qu'il pourrait suggérer, par rapport à la distinction entre l'approche multiméthodologique et l'approche pluriméthodologique, qu'il s'agit de la seconde, alors qu'il s'agit en fait de la première. Dans ce guide, je propose successivement, sur la même saynète vidéo (« Le médecin »), des exemples d'application de la matrice active (pp. 19-22) et de la matrice communicative (pp. 22-23) ; puis, sur l'ensemble des saynètes vidéo, des orientations générales de travail avec les apprenants en référence aux matrices multilingue et actionnelle (pp. 23-26) ; enfin des « suggestions » générales pour la mise en œuvre de la matrice active (chap. 6.1 pp. 31-32), de la matrice communicative (chap. 6.2 p. 32), de la matrice plurilingue (chap. 6.3, pp. 32-33) et de la matrice actionnelle (chap. 6.4. pp. 33-34). Comme on le voit, chaque matrice est traitée séparément : dans l'approche multiméthodologique différentes matrices sont mobilisées, mais chacune séparément dans des séquences isolées les unes des autres. J'ai ainsi présenté dans ce guide « Quelques modèles didactiques d'utilisation de documents vidéo » (titre du chap.5, p. 28) sans commentaires de ma part, alors que l'un de ces documents, celui du chapitre 4.3. (pp. 27-28), aurait permis une analyse intéressante à la fois en termes de méthodologie active et d'approche communicative, ce qui aurait signifié une application à ces deux méthodologies de la stratégie de complémentarité que j'avais déjà appliquée en 2014, deux ans plus tôt, au couple approche communicative-perspective actionnelle, (cf. supra le chap. 2 et l'article cité 2014a).

4. La « stratégie de complémentarité générale », ou « l'approche pluriméthodologique »

Dans un quatrième temps, le plus tardif parce que le plus complexe à mettre en œuvre avec des matrices toutes parvenues à maturité, l'approche

pluriméthodologique vient s'ajouter à l'approche multiméthodologique, telles que définies toutes deux en opposition au chapitre 3 ci-dessus.

Le « pluri » est créé par le recours au multi dans un même espace ou un même temps donné, dans lesquels plusieurs matrices vont être :

- Soit articulées, c'est-à-dire mises en œuvre par l'enseignant chacune successivement avec leur propre cohérence, mais avec l'idée qu'elles se mettront d'elles-mêmes en cohérence dans les stratégies d'apprentissage ;
- Soit intégrées, c'est-à-dire utilisées séparément, mais reliées entre elles par l'enseignant au sein d'une cohérence globale externe ;
- Soit combinées ; c'est-à-dire utilisées conjointement et simultanément par l'enseignant pour qu'elles forment ensemble une nouvelle cohérence.

Je parlerai dans le premier cas de version faible de la complémentarité générale, dans le second cas de version moyenne, dans le troisième cas de version forte, sans que ces adjectifs aient une quelconque connotation négative ou positive : chacune d'entre elles en effet peut être à certains moments dans certains contextes la meilleure, parce que la plus adéquate.

4.1 La stratégie d'articulation, version faible de l'approche pluriméthodologique

L'articulation entre des matrices différentes, qui consiste donc à les utiliser successivement en conservant à chacune sa propre cohérence, a constamment été mise en œuvre, dans l'histoire de la didactique des langues, pour gérer les différences entre les débuts de l'apprentissage – jusqu'à l'obtention par les élèves du niveau A2 ou B1 – et sa poursuite – à partir du niveau B1 ou B2. On passe alors d'une méthodologie principalement basée sur des textes fabriqués dont les élèves s'approprient les formes langagières par des activités essentiellement imitatives et répétitives, à une méthodologie principalement basée sur le commentaire oral collectif de documents authentiques, dont la méthodologie active a été et reste le grand modèle historique. Ce passage provoque dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères ce que j'ai appelé « la problématique du second cycle direct », auquel se heurte la méthodologie directe dès l'arrivée des premiers élèves en lycée, au milieu des années 1900 (cf. 1988a, chap. 2.4, pp. 115-125) ; et, dans l'enseignement du français langue étrangère à la fin des années 1960, après les quelque 120 heures d'apprentissage couverts par la méthodologie audiovisuelle, « la problématique du niveau 2 » de la méthodologie audiovisuelle (cf. 1988a, chap. 4.3.3, pp. 242-245). J'ai également affirmé à plusieurs reprises, sans craindre d'être contredit, qu'il n'existe pas de manuel communicatif à partir du niveau B2 : à partir de ce niveau, parfois même dès le niveau B1, la relative autonomie langagière des apprenants permet, l'objectif culturel demande, et le maintien de leur motivation exige, le passage à des activités centrées sur le commentaire oral collectif de documents authentiques, ce qui provoque une réactivation de la méthodologie active pré-communicative. Les méthodologues communicatifs auraient donc dû parler aussi de « la problématique des niveaux B2-C1 », s'ils avaient été aussi lucides que leurs prédécesseurs audiovisualistes et directs. Les manuels de langues de l'enseignement

scolaire français sont globalement communicatifs jusqu'à la fin du collège, et « actifs » en second cycle, les épreuves des baccalauréats général et technologique consistant en des activités de compréhension et d'expression à propos et à partir d'un ou de plusieurs documents authentiques. On voit que dans tous ces cas historiques, la solution apportée au problème rencontré pour couvrir la totalité du curriculum prévu a été d'y articuler deux matrices différentes.

Les enseignants, auteurs de manuels et concepteurs de curricula devraient maintenant s'emparer de cette stratégie d'articulation pour imaginer des dispositifs innovants plus finement adaptés aux objectifs institutionnels, aux attentes, demandes et besoins des apprenants et aux environnements didactiques. Il n'est plus crédible de vouloir maintenir les apprenants pendant des années sur une matrice méthodologique unique, ne serait-ce que pour des raisons de déontologie professionnelle, parce qu'on sait qu'elle conviendra à certains élèves et disconviendra à d'autres, toujours les mêmes. De sorte que l'articulation entre méthodologies ou objets méthodologiques différents doit désormais, de manière très volontariste, être pensée et implémentée à des échelles de temps inférieures : celle de périodes au cours de la même année ou du même cours, celle du temps d'usage d'un manuel d'un niveau déterminé (i.e. d'une unité didactique à une autre), voire du temps de travail sur une unité didactique (i.e. au sein de la même unité didactique) : plus l'échelle de temps sera réduite, et plus on peut penser que les apprenants pourront réaliser l'intégration des différents modes d'enseignement au service de leur processus d'apprentissage.

Cette bataille est loin d'être gagnée, tellement est bien ancrée l'idée que l'efficacité de l'enseignement exigerait une cohérence méthodologique globale, unique et permanente. Au début des années 1990 déjà, j'avais noté, dans le cadre d'un programme de recherche sur la différenciation pédagogique dans dix pays différents de l'Union européenne, que cette différenciation portait sur des domaines très variés – les objectifs, contenus, supports, dispositifs, aides et guidage, tâches), très rarement sur les méthodes (unités minimales de cohérence méthodologiques, cf. Document 008), et jamais sur les méthodologies constituées. Et cela fait maintenant trois décennies que je propose en vain à des éditeurs d'élaborer des manuels de langue où les différentes unités didactiques mettraient chacune en œuvre une matrice méthodologique différente (avec par exemple une unité orientée traitement de documents authentiques, une autre communication, une autre approche multilingue, une autre action sociale), ou dans lesquels au sein des mêmes unités seraient proposées, au choix de l'enseignant et/ou de groupes d'élèves, des activités relevant de matrices différentes, parfois sur les mêmes supports, qui seraient alors traités selon des logiques documentaires différentes par les mêmes élèves, ou d'un groupe d'élèves à un autre, avant une synthèse collective (cf. le Document 066, déjà cité plus haut au chapitre 1).

Mon présent article s'adressant aussi aux étudiants-chercheurs, je signale à leur intention que ce qu'on appelle la « méthodologie mixte » en recherche (qui consiste en particulier à mettre en œuvre dans la même recherche la méthode quantitative et

la méthode qualitative) relève de cette version faible de la stratégie de complémentarité : il ne s'agit pas en réalité d'une méthodologie éclectique dans laquelle auraient été mixés des ingrédients de la méthode quantitative et d'autres de la méthode qualitative, mais de l'utilisation d'une méthodologie, puis d'une autre, la « mixture » n'étant réalisée que dans la synthèse commune des résultats de chaque recherche. Pour prendre un exemple trivial, qui vaut aussi pour les matrices en méthodologie d'enseignement, le mélange des aliments et des boissons ne se fait pas dans l'assiette et dans le verre, mais dans l'estomac, là où le chercheur « digère » les résultats de ses recherches, là où l'apprenant digère (en termes aussi bien didactiques que biologiques, « assimile ») les contenus et les différentes formes d'input auxquels il a été ainsi confronté.

Cette métaphore me semble intéressante, parce qu'elle explique pourquoi il serait tout à fait possible de considérer cette version faible de l'approche pluriméthodologique comme relevant en fait de l'approche multiméthodologique, selon que l'on se réfère à l'enseignement ou à l'apprentissage. Du point de vue de l'enseignement, on est dans le multi- : l'enseignant juxtapose chronologiquement des méthodologies différentes ; mais du point de l'apprentissage, on est dans le pluri- : l'enseignant pense que les apprenants tireront de cette diversité méthodologique un profit global personnel supérieur à celui que fournit chacune des méthodologies, en créant eux-mêmes entre elles dans leur tête, au sein de leur processus d'apprentissage, de la cohérence et de la synergie. Le pari est risqué, parce qu'il est vraisemblable que les apprenants les plus faibles n'y parviendront pas d'eux-mêmes : voilà en tout cas une hypothèse pour étudiants en mal de sujet de recherche...

4.2 La stratégie d'intégration, version moyenne de l'approche pluriméthodologique

Dans la stratégie d'intégration, selon la définition que j'en donnais plus haut, les différentes méthodologies sont toujours utilisées séparément, mais elles sont reliées entre elles au sein d'une cohérence globale externe. Cette cohérence, pour être ainsi englobante, ne peut pas être donnée par la perspective méthodologique, mais par la perspective didactique (par définition méta-méthodologique) et par la pédagogie.

En ce qui concerne la perspective didactique

Le passage des expressions « méthodologie du document authentique » ou « méthodologie de la grammaire » à « didactique du document authentique », « didactique de la grammaire », etc., ainsi que l'apparition d'expressions telles que « didactique de l'écrit, de l'oral, du texte littéraire »... signifient que l'on met en œuvre une approche pluriméthodologique : dans chacun de ces domaines, on « intègre », c'est-à-dire qu'on pense ensemble, tous les modes disponibles en les y mettant en relation avec tous les éléments du « champ didactique », en particulier les modèles, les objectifs et les environnements (cf. le Document 044). Les promoteurs de l'approche communicative et auteurs de manuels communicatifs, par exemple, ne sont pas contents du seul mode d'approche de la grammaire spécifique de

l'approche communicative, celui de la grammaire notionnelle-fonctionnelle : ils ont mobilisé aussi pour la gestion de ce domaine, dès le début, la grammaire morpho-syntaxique de la méthodologie active, ensuite la grammaire textuelle, la grammaire énonciative et l'interlangue (appelée aussi « grammaire provisoire », ou « intermédiaire »). Il en est de même dans les manuels se réclamant de la perspective actionnelle, qui ne pourront jamais se contenter de la seule grammaire qui lui soit spécifique, la grammaire des genres (cf. le Document 018).

En ce qui concerne la pédagogie

Je prendrai ici l'exemple de la pédagogie de projet, qui est en relation privilégiée avec la mise en œuvre la perspective actionnelle, mais il serait possible, a priori, de proposer d'autres exemples avec la pédagogie différenciée (la cohérence méthodologique y est donnée par les besoins et stratégies d'apprentissage de chaque apprenant) et la pédagogie de contrat (la cohérence méthodologique y est donnée par ce que chaque apprenant a convenu avec son enseignant comme modes de travail personnel).

Je renvoie simplement mes lecteurs à deux documents reprenant le même exemple de projet pédagogique complexe, s'étalant sur une année entière, qui va non seulement permettre, mais exiger, le recours aux grandes méthodologies disponibles : méthodologie active, approche communicative-interculturelle, approche plurilingue-pluriculturelle, perspective actionnelle (i.e. co langagière – co culturelle) (053), ainsi qu'à leurs différentes « logiques documentaires » (066, déjà cité).

- 053. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/
- 066. « Les sept logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », point 3., p. 7, « Le projet comme intégrateur des différentes logiques documentaires », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/

4.3 La « stratégie de combinaison », version forte de l'approche pluriméthodologique

Je filerai la métaphore culinaire précédente : pour digérer le multi- – que ce soit le multiculturel, le multilingue et le multiméthodologique, d'ailleurs –, il faut un estomac solide ou entraîné que n'ont ni tous les enseignants, ni tous les apprenants : c'est là peut-être l'une des raisons de la réticence des éditeurs à la proposition hétérodoxe dont je parlais plus haut, à savoir de mettre du multiméthodologique dans la conception des manuels.

Les unités ou séquences pluriméthodologiques, c'est l'équivalent de ce qu'on appelle très justement des « plats combinés » dans lesquels les différents ingrédients ne sont pas simplement disposés les uns à côté des autres dans l'assiette, mais ont

déjà longuement cuit ensemble. Cela demande forcément, sinon plus d'ingrédients, du moins plus de savoir-faire et plus de temps de préparation.

Il en est de même pour ces ingrédients du processus d'enseignement-apprentissage que sont les matrices méthodologiques. Le pluriméthodologique se « mijote » dans une réélaboration commune de différentes matrices avant usage en classe, réélaboration qui produit une cohérence méthodologique nouvelle, non pas « mixte », mais « mixée » comme une soupe onctueuse sans grumeaux, où n'apparaît plus aucun des légumes employés.

En termes didactiques, j'ai défini plus haut cette version forte de l'approche pluriméthodologique comme une stratégie dans laquelle différentes matrices méthodologiques sont « combinées, c'est-à-dire utilisées conjointement et simultanément en formant ensemble une nouvelle cohérence ».

Si l'on admet que « pluri- » commence à deux, la stratégie de complémentarité limitée au couple approche communicative-perspective actionnelle, telle que présentée au chapitre 2 supra, correspond bien à une version forte de l'approche pluriméthodologique. On pouvait s'attendre à ce que cette version forte apparaisse au sein des « unités didactiques » des manuels, puisque leur fonction est de créer de la cohérence et de la synergie – entre les différents domaines d'enseignement-apprentissage (CO, CE, EE, EO, grammaire, lexique, phonétique, culture), mais aussi, donc, entre les différentes méthodologies, si plusieurs sont convoquées pour leur élaboration. Très vite, cependant, dès le niveau B1, la nécessité de faire appel à la « logique document » (cf. le Document 066 cité plus haut) réactive une troisième méthodologie, la méthodologie active.

Il y a là aussi, pour étudiants-chercheurs en mal de sujets de recherche, tout un domaine nouveau qui ne relève pas de l'éclectisme – puisqu'il y a recherche d'une cohérence globale – mais de ce que j'appelle depuis les années 1990 la « didactique complexe ». Mon hypothèse personnelle est que la plupart des auteurs ne conçoit pas encore la mise en œuvre de l'approche pluriméthodologique dans leurs unités didactiques de leurs manuels de manière très consciente et raisonnée » ; et qu'il faudra distinguer à cet effet ce qui relève chez eux d'une gestion empirique de type éclectique (comme dans les manuels analysés dans l'article 2008d, voir référence ci-dessous), et ce qui relève d'une véritable « ingénierie didactique » combinant de manière consciente et raisonnée des caractéristiques issues des différentes méthodologies disponibles, telles que ces caractéristiques apparaissent dans la grille du Document 050:

- 2008d. « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », www.christianpuren.com/mes-travaux/2008d/
- 050. « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/

Il faudra aussi, au-delà de la simple description des stratégies utilisées par les éditeurs et auteurs de manuels, penser cette stratégie de la combinaison du point de vue de la recherche didactique en l'ouvrant à toutes les matrices méthodologiques. Je peux pour l'instant citer, comme exemples personnels :

– le chapitre 3.3. de l'article 2014a, déjà cité, qui propose sur quatre pages une colonne présentant les différents « traits spécifiques » de la perspective actionnelle en opposition avec ceux de l'approche communicative, et dans une deuxième colonne, en vis-à-vis, des idées de mise en complémentarité qui vont demander, comme je l'écris, de rectifier certains des « traits » de l'approche communicative telle qu'elle avait été élaborée jusqu'à présent dans les travaux de ses promoteurs et dans les manuels communicatifs, où elle l'avait été de manière autonome et autosuffisante.

– le chapitre 8.2 de l'article 2017f, qui ébauche un programme de recherche en sept points sur l'approche et la compréhension globales – déjà présentes dans les méthodologies précédentes – telles qu'elles devraient être revisitées dans une perspective actionnelle (chap. 8.2, pp. 35-37) ;

- L'article 2018f, largement programmatique et limité à l'approche communicative dans la combinaison avec la perspective actionnelle.
- 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires, chap. 3, 3. Les « traits » spécifiques de la perspective actionnelle, et la complémentarité des « traits » spécifiques de l'approche communicative", pp. 8-2)
- 2017f. « Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle », chap. 8.2.,«...», pp. 35-37 www.christianpuren.com/mes-travaux/2007f/
- 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/

Autant dire qu'il reste du travail à faire, d'autant plus, comme je le montre dans ce dernier article 2018f, que les combinaisons pluriméthodologiques doivent toujours être fortement contextualisées.

On notera que dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles, CARAP (Michel Candelier dir., Conseil de l'Europe, éd. Mai 2012), le qualificatif de « plurielles », contre-intuitivement, ne s'applique pas aux approches elles-mêmes – bien qu'elles soient quatre à recevoir cette appellation : l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues –, mais au fait qu'elles mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en

compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. (« Brève présentation », p. 6)

Il s'agit donc en réalité d'approches plurilingues pour lesquelles la question méthodologique est évacuée par les auteurs du CARAP, comme le note justement Bruno Maurer : parmi toutes les critiques qu'il adresse à ce document figure en première place l'abandon de la réflexion sur l'enseignement-apprentissage des langues au profit d'une « éducation aux langues ».

La note 4 p. 6 du CARAP est de ce point de vue particulièrement significative, et on me pardonnera pour cela de la citer intégralement :

Puisque la traduction est une activité qui implique « plus d'une » variété linguistique, on pourrait considérer que nous devrions compter la méthodologie grammaire-traduction classique au nombre des approches plurielles. Nous ne le ferons pas, dans la mesure où le terme que nous avons choisi (« approche ») implique une prise en compte plus globale de deux (ou plus) langues (et cultures) que ne le fait traditionnellement le simple exercice de traduction dans cette méthodologie. Néanmoins, nous pensons que la traduction peut être, dans certaines phases de l'enseignement-apprentissage, un excellent point de départ pour la réflexion comparative sur les langues et la prise de conscience de particularités d'ordre culturel.

Les auteurs reprennent ainsi la conception limitative de la méthode de la traduction défendue constamment par les méthodologues communicativistes français, qu'ils justifient ici comme eux par la référence commode à une méthodologie historique obsolète que personne ne songe à ressusciter, la méthodologie grammaire-traduction, en citant comme exemples les deux fonctions classiques de cette méthode dans la méthodologie pré-communicative active (sans la citer...), et sans s'interroger sur les fonctions nouvelles de la traduction dans les deux configurations didactiques post-communicatives, celle des approches plurilingues et celle de la perspective actionnelle : L'approche pluriméthodologique n'est vraiment pas encore intégrée dans les réflexions et propositions de ces didacticiens.

Conclusion et ouvertures

L'une des sources probables d'incompréhension voire de crispation vis-à-vis de mes travaux chez certains collègues et enseignants était qu'ils en étaient restés au paradigme de l'optimisation-substitution, et qu'ils pensaient de ce fait que je proposais de remplacer l'approche communicative par la perspective actionnelle. Dans le tout premier article que j'ai écrit sur la nouvelle perspective, publié dans les *Langues modernes* et donc bien diffusé – c'est celui qui a d'ailleurs été le plus souvent cité depuis –, j'écrivais ceci :

[...] il me paraît évident que ce programme devra commencer par une énergique remise en cause des approches communicative et interculturelle telles qu'elles se sont aujourd'hui trop confortablement installées dans leur position dominante en didactique des langues-cultures. Après y avoir pendant trois décennies

impulsé et représenté l'innovation, elles se retrouvent en effet aujourd'hui, comme toutes celles qui les ont précédées, à leur tour fatalement dépassée par l'évolution de la société.

Qu'elles soient « dépassées » ne signifie aucunement qu'il faille les rejeter pour les remplacer par d'autres plus récentes, si du moins on a abandonné la conception ancienne du progrès par substitution au profit d'une conception moderne et plus adaptée à la nature complexe de la problématique didactique, celle d'un progrès par enrichissement de perspectives différentes devant être utilisées constamment les unes et les autres en fonction des objectifs, situations et besoins évolutifs du processus d'enseignement/apprentissage. (rééd. 2002b, p. 12)

Dans le second paragraphe de la citation ci-dessus, c'est déjà l'approche multiméthodologique (cf. « les unes et les autres ») qui est prévue. Mais dans le premier paragraphe, l'expression de « remise en cause » et le terme de « dépassement » (des approches communicative et interculturelle) pouvaient être interprétées comme renvoyant au paradigme d'optimisation-substitution, pourtant critiqué dans le second paragraphe, et non à celui d'adéquation-addition promu dans ce second paragraphe. Ce que je considérais en fait comme devant être remis en cause, c'étaient non pas ces approches en elles-mêmes, contrairement à ce je l'écrivais là, mais leur exclusivisme, leur prétention à n'être que les seules valables. Quant au terme de « dépassement », je lui donnais deux ans plus tard, en 2004, un sens que j'aurais sans doute dû expliciter dans mon article de 2002, pour éviter cette contradiction entre les deux paragraphes :

C'est au moment-même où émerge en Europe cette nouvelle « entrée par l'action » à laquelle correspond ce que j'ai proposé d'appeler la « perspective co-actionnelle », qu'il importe de la replacer d'emblée dans la longue durée historique. Il s'agit bien en effet d'en faire une nouvelle « révolution » didactique, mais non dans le sens habituel de ce mot (celle de rupture radicale par rapport à un passé que l'on considère comme entièrement et définitivement révolu), mais dans le sens que ce mot devrait toujours avoir (eu) dans notre discipline, celui qu'il a dans l'expression de « révolution orbitale ». Dans ce dernier sens, le fait qu'une approche, perspective, démarche, technique ou méthode soit « dépassée » signifie simplement que l'on aura à repasser par elle plus tard au moment venu, avant de la dépasser à nouveau : en d'autres termes, la logique naturelle en régime de paradigme de l'adéquation est de type récursif ou « dialogique ». (2004a, pp. 21-22)

La récursivité est une des formes privilégiées de la logique complexe. Cette logique était déjà exprimée, sans que le concept de complexité soit encore mobilisé, en toute fin de la conclusion finale de mon Histoire des méthodologies, publiée près de 15 ans plus tôt, en 1988 : j'y affirmais que pour éviter les effets pervers générés par toute cohérence unique et fermée, les constructions méthodologiques devraient désormais « intégr[er] d'emblée, au niveau même de leur conception, les idées de pluralité, d'évolution, d'inachèvement, de transitoire et de problématique » (1988a, p.

264). Si l'on applique ces idées à la gestion commune en synchronie de toutes les méthodologies actuellement disponibles, c'est l'approche pluriméthodologique que l'on met alors en œuvre.

L'élaboration première de la perspective actionnelle ne s'est pas du tout réalisée selon la logique complexe de la récursivité : comme les autres méthodologies précédemment, elle s'est d'abord posée en s'opposant. Mais elle est maintenant suffisamment assurée pour être pensée et mise en œuvre dans des dispositifs multi- ou pluriméthodologiques. Comme souvent au cours de l'histoire, les éditeurs et auteurs de manuels ont déjà, par nécessité empirique et pour répondre aux demandes pratiques des enseignants de terrain, largement engagé cette évolution (cf. supra les documents 2008d et 050). Reste maintenant à la penser et à la construire d'un point de vue didactique, et c'est à cette tâche que le présent article a voulu apporter sa contribution. C'est vers là que vont mes prévisions (optimistes...) pour les années à venir.

Pour revenir comme annoncé dans son introduction sur les prévisions que je faisais dans mon billet de Bloc-Notes 23 11 2020 cité plus haut, j'y affirmais, entre autres, que « la perspective actionnelle ne peut donc être construite ni décrite comme une méthodologie constituée ». Cela ne s'est pas confirmé : pour plusieurs raisons, comme nous l'avons vu (cf. supra au début du chap. 1, p. 2), la perspective actionnelle a commencé par se poser en s'opposant à la méthodologie alors dominante, avec laquelle elle entraînait objectivement en compétition. Même si je n'avais pas participé à cette opération, cela n'en resterait pas moins un fait. Comme je l'écrivais en 1988 dans l'introduction générale de mon Histoire des méthodologies,

[...] la réalité historique de toute méthodologie, c'est tout autant ce qu'ont voulu en faire ses promoteurs que ses mises en œuvre par les concepteurs de matériels, que les pratiques de classe qu'elle a (ou n'a pas) générées, et que les distorsions repérables, enfin, entre ces divers éléments. (1988a, p. 9)

Cette idée m'avait valu à l'époque une réaction indignée de Paul Rivenc, l'un des « pères » de la méthodologie audiovisuelle française, qui ne reconnaissait pas son « enfant » dans la description que j'en faisais, et qui considérait qu'elle était ce que lui-même avait voulu en faire, le reste n'étant qu'incompréhension, incompetence ou dévoiement. Il faut bien, maintenant, que j'accepte à mon tour cette idée pour la perspective actionnelle.

Dans ce billet de Blog-Notes, j'écrivais aussi que la perspective actionnelle ne reposant que sur une finalité générale, celle de la formation d'un acteur social en langue(s)-culture(s) étrangères, elle bénéficiait a priori d'une « très grande ouverture » méthodologique : « tout procédé, démarche ou approche ont vocation à y être mis en œuvre du moment qu'ils sont mis au service de cette finalité. » Je pense que c'était là refaire l'erreur des promoteurs de l'approche communicative-interculturelle, qui avaient voulu construire l'approche communicative comme une cohérence ouverte, avec comme résultat, au cours des années, d'en diluer la spécificité et d'élargir

tellement le sens de ses concepts clés – la communication, l’interculturel – qu’ils ne permettaient plus de voir et de penser la diversité des enjeux réels : le concept de communication a occulté la différence entre l’action de communication et l’action sociale ainsi que celle entre la communication comme moyen et comme objectif, et la communication comme simple moyen ; le concept d’« interculturel », quant à lui, a occulté toutes les autres composantes de la compétence culturelle .

Je pense avoir validé, au cours de cet article, l’adéquation de son sous-titre, qui annonçait la « montée des approches multi- et pluriméthodologique », après un premier temps nécessaire au second, marquée par une stratégie dominante d’opposition nécessaire à l’élaboration d’une nouvelle cohérence méthodologique. Dans l’ordre où ces deux approches sont présentées ici, avec les trois variantes de la seconde, elles se situent sans doute, du point de vue de l’« ingénierie didactique » qu’elles mobilisent, dans une progression globale en termes d’exigence. Toutes doivent rester disponibles en didactique des langues-cultures parce qu’il est possible que chacune, y compris avec son niveau d’exigence, soit la seule possible ou la plus adéquate pour tel ou tel acteur dans tel ou tel environnement.

Ce n’est, paradoxalement, que si l’on accepte que toute méthodologie doit avoir sa propre cohérence, avec ce que cela implique forcément de limitations, d’insuffisances et de dérives potentielles, qu’on pourra ensuite la juxtaposer, l’articuler, l’intégrer et/ou la combiner avec d’autres cohérences méthodologiques. On en arrive presque, finalement, à une lapalissade – mais on sait que cette figure logique peut être utile, et même parfois nécessaire, les évidences n’étant pas toujours les choses du monde les mieux partagées : pour concevoir les approches multi- ou pluriméthodologique, il faut avoir à sa disposition... des méthodologies différentes, qui elles aussi, par conséquent, doivent toutes rester disponibles. La perspective actionnelle apporte sa contribution à ces approches, avec des caractéristiques nouvelles en lien avec certains nouveaux enjeux sociaux de l’enseignement-apprentissage des langues.

Références

Candelier, M. (2012). *CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.* Strasbourg : Conseil de l’Europe.

Maurer, B. (2017). Le CARAP. À la recherche de la didactique du plurilinguisme, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, N° 70.

Puren, C. (2021). Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/002/>.

Puren, C. (2021). Les oppositions méthodologiques fondamentales. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/008/>.

Puren, C. – 014. Modélisation et modèles (Bernard Walliser). <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/014/>.

Puren, C.– 018. Modèle des différents types de grammaire en DLC. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/018/>.

Puren, C – 026. « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/.

Puren, C – 029. Évolution historique des configurations didactiques. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.

Puren, C – 033. Fonctions de la médiation L1 <-> L2 en didactique des langues-cultures. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/033/>.

Puren, C – 044. Le champ (de la perspective) didactique : illustration du fonctionnement par deux expériences mentales. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/044/>.

Puren, C – 046. Les composantes de la complexité. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/046/>.

Puren, C – 050. Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/.

Puren, C – 052. Configurations didactiques disponibles et modes de gestion complexe de la variation méthodologique. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/052/>.

Puren, C – 053. Le projet pédagogique comme intégrateur didactique. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/.

Puren, C – 054. Différents niveaux de l'"agir" en classe de langue-culture : TP sur la notion de "compétence". www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/.

Puren, C – 058. Les cinq types épistémologiques de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures étrangères. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/058/>.

Puren, C – 066. Les sept logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », point 3., p. 7, « Le projet comme intégrateur des différentes logiques documentaires. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.

Puren, C – 067. Caractéristiques tendanciennes de l'agir en perspective actionnelle. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/067/.

Puren, C – 073. Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau). Un outil au service des approches multi- et pluriméthodologiques. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/073/>.

Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Édition numérisée au format pdf, www.christianpuren.com, 300 p. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

Puren, C. (1994a). Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/>.

Puren, C. (1994b). Éthique et didactique scolaire des langues ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994b/>.

Puren, C. (1994e). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3ème édition électronique, octobre 2013, 140 p. [1ère édition papier : Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994, 203 p.]. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>.

Puren, C. (2011). *Livret du formateur en français*. PCE « Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/20011-1/>.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, N° 3, pp. 55-71. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>.

Puren, C. (2003b). Pour une didactique complexe des langues-cultures ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/>.

Puren, C. (2004a). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/.

Puren, C. (2004c). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques". www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/.

Puren, C. (2005a). Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres. www.christianpuren.com/mes-travaux/2005a/.

Puren, C. (2006f). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise. www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/.

Puren, C. (2006g). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/.

Puren, C. (2006h). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. www.christianpuren.com/mes-travaux/2006h/.

Puren, C. (2007d). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d/

Puren, C. (2007f). Évaluer dans une perspective actionnelle, www.christianpuren.com/mes-travaux/2007f/.

Puren, C. (2008b). La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. www.christianpuren.com/mes-travaux/2008b/.

Puren, C. (2008d). Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. www.christianpuren.com/mes-travaux/2008d/.

Puren, C. (2008e). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/.

Puren, C. (2009b). Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/.

Puren, C. (2010c). La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle. www.christianpuren.com/mes-travaux/2010c/.

Puren, C. (2010f). L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer, www.christianpuren.com/mes-travaux/2010f/.

Puren, C. (2010d). Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle. www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d/.

Puren, C. (2011b). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/.

Puren, C. (2009). Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la tâche finale dans deux manuels de FLE, *Latitudes*, N°1. www.christianpuren.com/mes-travaux/2011d/.

Puren, C. (2012d). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/>.

Puren, C. (2012f). Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/>.

Puren, C. (2012j). Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles. www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/.

Puren, C. (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. www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/.

Puren, C. (2014a). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a>.

Puren, C. (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/.

Puren, C. (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/.

Puren, C. (2017e). Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité (diaporama). <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/>.

Puren, C. (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/2007f/.

Puren, C. (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/.

Puren, C. (2019e). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019e/>.

Puren, C. (2019f). Transformer une tâche finale en mini-projet : un exemple concret d'analyse et de manipulation didactiques. www.christianpuren.com/mes-travaux/2019f/.

Puren, C. (2019g). L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/>.

Puren, C. (2020). L'évolution des constructions méthodologiques sur le modèle d'évolution des perspectives internes de la DLC : méthodologie -> didactique -> didactologie . <https://www.christianpuren.com/2020/11/27/1-%C3%A9volution-des-constructions-m%C3%A9thodologiques-sur-le-mod%C3%A8le-d-%C3%A9volution-des-perspectives-internes-de-la-dlc-m%C3%A9thodologie-didactique-didactologie/>.

Puren, C. Dossier n° 1. La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche. <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/>.

Biographie de l'auteur

Didacticien des langues-cultures, spécialiste en espagnol et en français langues étrangères, Christian PUREN est Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France) depuis sa retraite en septembre 2008.

Au cours de sa carrière, il a enseigné l'espagnol et/ou le français langues étrangères (leurs langues, leurs cultures, leurs littératures et/ou leurs didactiques) dans plusieurs universités étrangères (au Venezuela, au Maroc, en Côte-d'Ivoire et en Estonie) et françaises (Bordeaux III, IUFM de Paris, Paris-III Sorbonne-Nouvelle, Université Technologique de Compiègne, Université Jean Monnet de Saint-Étienne).