

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

Conférence du 26 septembre 2012

Christian Puren
www.christianpuren.com

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

Introduction

L'idée de la perspective actionnelle (PA) a été lancée en 2001 par le *CECRL*, qui propose comme nouvelle finalité de l'enseignement-apprentissage des langues en Europe la formation d'un acteur social. Mais le premier manuel de FLE se réclamant à la fois de l'approche par les tâches et de la perspective actionnelle n'est publié qu'en 2004 (*Rond-Point 1*, Paris : Éditions Maison des Langues). Par ailleurs, certains didacticiens continuent à considérer la PA comme un simple prolongement de l'approche communicative (AC).

Ce n'est pas mon avis, et j'analyserai ici la rupture sans doute la plus importante entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, à savoir le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, ainsi que ses principales implications, illustrées d'extraits de manuels récents.

J'ai conservé pour mon texte la structure du diaporama, qui se présentera donc principalement sous forme de commentaire de visuels.

1. Le paradigme de la communication

Un « paradigme », en épistémologie, est un principe ou un nombre limité de principe qui commandent toute la vision que l'on a du domaine. En astronomie, par exemple, le « paradigme de Ptolémée » consistait à considérer que la terre était fixe au centre de l'univers, le « paradigme de Copernic-Galilée », qu'elle tournait avec d'autres planètes autour du soleil.

Voici deux énoncés relevant du paradigme de la communication :

– *On ne peut pas ne pas communiquer.*

Paul WATZLAWICK, École de Palo Alto

– Il est **certain** qu'apprendre ou enseigner une langue **ne** peut se faire **que** dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est **forcément** question de communiquer en langue étrangère.

Évelyne BÉRARD, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE international, 1991, pp. 62-63).

J'ai mis en gras, dans la seconde citation ci-dessus, les expressions qui correspondent aux trois éléments qui, combinés, révèlent dans un énoncé la présence d'un paradigme : la certitude (« certains »), la restriction (« ne... que »), et enfin l'obligation (« forcément »), que l'on trouve aussi dans la citation de Paul WATZLAWICK (« On ne peut pas ne pas... »).

Les paradigmes sont nécessaires à la pensée, parce qu'ils sont des principes de cohérence, des « grilles de lecture » de la réalité, mais ces grilles sont aussi des cages qui nous emprisonnent et nous empêchent d'appréhender la complexité de la réalité. En voici deux exemples, que je commenterai brièvement :

*- D'une manière globale, **l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère est la capacité à communiquer**. Ce que l'élève désire, ce dont il a besoin, immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et se faire comprendre par lui.*

Louis PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation, 2004, pp. 31-32, je souligne)

Il est pourtant clair que l'enseignement d'une langue étrangère n'a pas pour « unique compétence visée » « la capacité à communiquer » : certains apprenants d'une langue étrangère veulent seulement pouvoir lire des textes écrits en langue étrangère, qu'il s'agisse de littérature ou de documentation scientifique.

- Malgré sa place particulière la négociation ne fait que recouvrir des processus cognitifs que nous avons déjà évoqués : elle « doit être considérée comme une branche de la communication interactive » (BELLANGER, 1995, p. 119).

La seconde citation ci-dessus est tirée d'un article de Régine TEULIER-BOURGINE, qui la reprend à son compte dans un article de 2008.¹ Il me semble pourtant plus logique de considérer que la communication n'est qu'un moyen au service de la négociation, laquelle est la véritable action réalisée : dans le « paradigme de l'action » on va considérer l'action comme première, et les moyens utilisés pour la réaliser comme seconds.

Je vais illustrer par plusieurs reproductions de manuels récents de FLE ou FOS l'influence du paradigme de la communication, au détriment du paradigme de l'action, dans quatre manuels récents.

Exemple 1



¹ « Les représentations : médiations de l'action stratégique ». En ligne (dernière consultation 15 août 2012) :

<http://crg.polytechnique.fr/fichiers/crg/publications/pdf/2008-03-04-1435.pdf>.

Je reprends ci-dessous le commentaire de cette reproduction de manuel que j'ai fait dans un article récent,² où je présente les différentes options disponibles actuellement en didactique des langues-cultures – il s'agit dans ce cas de l'« approche par les tâches » telle qu'elle est conçue encore dans la plupart des manuels de FLE, c'est-à-dire comme une tâche communicative – :

La tâche annoncée (« Présenter des informations sur une ville ») est communicative, et c'est bien le type de tâche visée : la vraie action (choisir une ville) se fait en petits groupes parce que ce n'est en réalité qu'un prétexte pour faire interagir langagièrement au sein de chacun de ces groupes, puis pour faire communiquer chacun d'eux avec le groupe-classe. Le vrai enjeu d'acteurs sociaux (celui des apprenants dans leur société-classe) aurait été de décider collectivement – et si possible réellement, ou du moins de manière réaliste – de la ville qu'ils iraient ensemble visiter. Le réalisme impliquerait, dans l'exemple de cette tâche de manuel, que ce qui y est présenté comme « informations utiles pour visiter la ville » (approche communicative) une fois la ville choisie, soit intégré dans les critères mobilisés pour la choisir (perspective actionnelle). (pp. 17-18)

Exemple 2

13 

Formez des groupes de quatre ou cinq personnes pour choisir le dossier (1, 2, 3 ou 4) d' [REDACTED] que vous avez préféré.

a) Chacun donne son avis, justifie ses choix. Vous exprimez votre accord ou votre désaccord. Vous faites un choix commun.

b) Chaque groupe communique son choix à la classe et explique ses raisons.

La tâche proposée est cette fois une véritable action (choisir le dossier préféré) qui a un vrai sens par rapport au projet commun en cours dans la classe, à savoir l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture. Mais on voit :

1) que les auteurs proposent que cette action se réalise seulement en petits groupes, et la raison en est que cela favorise et multiplie les échanges communicatifs entre apprenants ; mais cette action intéresse en fait toute la classe, il aurait donc fallu, au moins à la fin de l'activité, qu'il y ait une discussion générale et un choix de l'ensemble de la classe (ou sinon, une négociation avec l'enseignant sur la mise en place de séquences de pédagogie différenciée) ;

2) que le grand groupe est utilisé seulement comme un prétexte à redoubler la communication (cf. consigne b), sans que celle-ci ne débouche sur une action (qui aurait été le choix collectif de l'ensemble de la classe) ;

3) que l'activité se termine ainsi par de la communication pour la communication, ce qui indique bien que c'est la communication, et non l'action, le véritable objectif : l'action est un prétexte pour la communication, alors que dans une perspective véritablement actionnelle, la communication est un moyen pour le véritable objectif, qui est l'action.

² « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/>).

Exemple 3



Le titre de ce manuel est bien actionnel « *Travailler en français en entreprise* », mais la photo qui illustre la page de couverture n'est pas réaliste : on imagine difficilement la possibilité de capturer réellement une scène de ce type. En fait, c'est le paradigme de la communication qui a fonctionné dans la tête de l'éditeur : ce qu'il a représenté là, ce n'est pas une scène de travail en entreprise, mais une scène de classe de langue étrangère organisée pour l'approche communicative, où les apprenants sont tous mis en situation de communication inter-individuelle (par groupes de deux), parce que c'est là que les échanges seront forcément les plus démultipliés.

On retrouve dans la mise en œuvre du paradigme de la communication en classe de langue le schéma initialement proposé par Shannon :



Ce modèle était basé sur la technologie de communication de l'époque, qui était le télégraphe, où la communication se réduit à un échange d'informations entre deux communicateurs qui échangent tour à tour les rôles d'émetteur et de récepteur.

2. Le paradigme de l'action

Je vais illustrer ce paradigme, comme le paradigme antérieur de la communication, par quelques énoncés « définitoires ».

– *L'inflation de la communication peut gêner l'action.*

Nous sommes maintenant à une époque où les messages d'information nous assaillent de tous côtés : on a créé pour désigner cette situation le concept d'« infobésité »... Nous passons par exemple un long moment tous les matins à effacer dans notre boîte à lettres électronique les courriels indésirables (que les Canadiens français appellent joliment les « pourriels »), ainsi que les messages inutiles, ceux dont « on a rien à... *faire* ».

On retrouve ce changement d'époque dans les critiques que beaucoup de citoyens font désormais aux hommes politiques. On disait auparavant d'eux que souvent « ils parlaient pour ne rien dire ». Ce sont désormais des spécialistes de la communication (ou du moins ont-ils tous des « conseillers en communication », mais du coup la critique qu'on leur fait désormais est que « ils disent beaucoup pour ne rien faire »... Ces citoyens exigent aujourd'hui de leurs représentants qu'ils fassent, qu'ils agissent, et non pas seulement qu'ils communiquent. Et ces mêmes citoyens ne se contentent plus de déléguer le pouvoir d'agir à leurs représentants élus tous les 4, 5 ou 7 ans ; ils exigent de pouvoir agir eux-mêmes en permanence sur leur société (sur ses choix, sur ses évolutions) en tant qu'acteurs sociaux autonomes et responsables. C'est cette exigence nouvelle qui explique, selon certains politologues, la « crise de la démocratie représentative » que vivraient actuellement les pays européens. En d'autres termes, les citoyens des sociétés démocratiques sont eux aussi passés du paradigme de la communication au paradigme de l'action...

– *La communication dépend en amont et en aval de l'action.*

Les sociologues en entreprise – milieu de travail où le critère ultime et constamment présent est l'efficacité de l'action collective – ont montré ces dernières années que l'information dépend de l'action en amont (elle est produite par son auteur en fonction de ce qu'il pense que le destinataire voudra ou devra en faire) et en aval (elle est reçue – comprise et utilisée – par le destinataire en fonction de ce qu'il voudra ou devra en faire). Il fut un temps où, quand une entreprise fonctionnait mal, le patron faisait venir un gourou de la communication, parce que l'hypothèse spontanée était que les dysfonctionnements provenaient d'une insuffisance de la communication dans l'entreprise. Le thème dominant actuellement en management d'entreprise est « La bonne information au bon moment à la bonne personne »...

– *La communication au service de l'action s'intègre dans un processus global de gestion de l'information.*

C'est ce que l'on appelle, pour l'employé en entreprise, le *Knowledge Management*, et pour le citoyen dans sa société, la « maîtrise de l'information ». J'ai déjà cité à plusieurs occasions, dans mes conférences et articles, cette annexe intitulée « Comprendre le cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information » qui se trouve à la fin de l'ouvrage de Jr. FOREST WOODY HORTON, publié en 2008 par l'UNESCO, *Introduction à la maîtrise de l'information* :

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.
- 8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.**
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.
11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.

(pp. 65-67, je souligne)

On voit que la compétence d'un citoyen responsable ne consiste plus – j'allais dire ne consiste surtout pas – à simplement être capable de communiquer immédiatement à d'autres des

informations reçues, mais à être capable de réaliser également toutes ces opérations pré-communicatives et post-communicatives, ce que l'on peut appeler la « compétence informationnelle », dans le sens de capacité à agir sur et par l'information en tant qu'acteur social.³

Il en est de même de ces professionnels de l'information que sont les journalistes. Voici la « Une » du journal français *Libération* telle qu'on pouvait la consulter sur son site Internet le 4 septembre 2009 :⁴



Ce qu'entend par là Laurent Joffrin, qui était à l'époque le responsable de la rédaction de ce journal, c'est sans doute que le journaliste doit, dans son métier, savoir agir sur et par l'information en fonction de ses principes et normes déontologiques.

3. Le paradigme de l'action dans le *CECRL*

De toute évidence, les auteurs du *CECRL* ont pris en compte le paradigme de l'action. On le trouve comme concept central :

a) dans la définition de la perspective actionnelle :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (p. 15)

b) et dans la définition de tous les concepts-clés utilisés dans l'ensemble de ce document :

- compétences : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'**agir** » ;
- contexte : « renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les **actes** de communication » ;

³ J'ai écrit il y a quelques années un 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 ». En ligne :

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>.

⁴ L'article est toujours consultable à la date présente (23 novembre 2012) à l'adresse suivante : <http://www.libération.fr/medias/1201177-la-nouvelle-formule-libe-papier-web>.

- texte : « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à **activité** langagière au cours de la réalisation d'une **tâche** » ;
- domaines : « grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux » ;
- stratégie : « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une **tâche** qu'il se donne ou qui se présente à lui ».
- tâche : « est définie comme tâche toute **visée actionnelle** que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. (p. 15 et p. 16)

Mais les auteurs du CECRL sont toujours sous la forte influence de l'approche communicative et de son paradigme de la communication, comme on le voit :

- dans les descripteurs de compétences, qui, pour les premiers niveaux, reprennent massivement la description de la langue héritée de cette approche, à savoir la grammaire notionnelle-fonctionnelle :

UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation - Échelle globale (p. 25)

- ou encore dans l'incapacité des auteurs à intégrer des critères actionnels, lorsque les critères communicatifs ne sont plus suffisants. L'exemple suivant me paraît particulièrement parlant :

NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	
C2	Comme B1
C1	Comme B1
B2	Comme B1
B1	Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème. Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.
A2	Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler. Peut écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates.
A1	Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.

4.4.3.2 Interaction écrite, « Notes, messages et formulaires », p. 69

J'ai déjà pris cette grille comme exemple dans un article de 2009c cité plus haut en note 1, et je me contenterai ici de recopier simplement la longue analyse que j'en faisais dans cet article :

On reconnaîtra, j'espère, qu'une grille d'évaluation à six niveaux dont quatre sont définis par les mêmes descripteurs constitue une véritable aberration docimologique : cela signifie en effet que pour la même performance observée (celle indiquée ici en B1), l'évaluateur pourrait attribuer à des productions de candidats à la certification, en ce qui concerne la compétence d'interaction écrite (puisque d'interaction écrite il s'agit), aussi bien le niveau B1 que le niveau B2, C1 ou C2 ! Mais sur quel critère ? : « à la tête du client » ?, comme on dit familièrement ?!... [...]

[Première question :] Pourquoi les auteurs du CECRL, sur leur échelle de six niveaux de compétence, ne parviennent-ils pas à trouver des descripteurs spécifiques pour les trois niveaux de compétence supérieurs ?

La réponse réside à mon avis dans l'application aussi inconsciente que systématique qu'ils font du paradigme d'information-communication : tous les descripteurs qu'ils utilisent ici portent en effet, comme on peut le constater, sur la transmission ponctuelle de contenus d'information. Or ce paradigme se révèle inadapté dans les textes tels que les notes et les messages, qui en tant que « documents de travail » relèvent par nature d'une logique d'action sociale, c'est-à-dire collaborative et durable.

Dans ce type de textes, en effet, l'information doit être traitée, depuis son élaboration jusqu'à sa transmission, par rapport à son utilisation prévue ou prévisible par le(s) destinataire(s), par rapport à ce qu'il/ils va/vont devoir ou pouvoir en faire. En d'autres termes, les notes et messages impliquent une action sur l'information que l'informateur doit réaliser en fonction de l'action par l'information qu'il prévoit que le(s) destinataire(s) devra/devront réaliser. C'est très précisément dans la prise en compte conjointe de ces deux actions (l'action sur et par l'information) dans des temporalités différentes que réside la différence entre ce que j'appellerai la « co-action informationnelle », d'une part et l'interaction communicative, d'autre part.

Seconde question : On se demande vraiment ce que les formulaires viennent faire dans cette galère (en l'occurrence dans ce groupe de textes), même si, en cherchant bien, on peut se dire qu'un formulaire est un document caractérisé par une action très forte en amont sur l'information telle qu'on souhaite que l'utilisateur la communique, au moyen d'un formatage très directif (lignes à compléter, cases à cocher, etc.) conçu précisément en fonction de l'action que l'on souhaite réaliser par l'information ainsi recueillie. Mais il n'y a toujours pas interaction dans le sens de réciprocité, et moins encore d'action commune sur et par l'information ainsi transmise.

La réponse la plus plausible à cette seconde question est qu'il s'agit ici d'un autre effet du paradigme de l'information-communication sur lequel sont restés les auteurs du CECRL. Ce qui a réuni notes, messages et formulaires dans leur esprit, comme on le voit me semble-t-il dans les descripteurs qu'ils utilisent, c'est la simplicité des informations demandées/transmises (ils supposent qu'elles sont peu nombreuses et factuelles) et la simplicité de la langue utilisée pour les transmettre (ils supposent qu'elles sont rédigées en phrases brèves voire en style télégraphique). D'où, très logiquement là aussi, l'impossibilité dans laquelle ils se sont trouvés de proposer dans cette grille des critères et des indicateurs de performance plus complexes pour les trois niveaux supérieurs B2, C1 et C2, pour lesquels aurait été nécessaire le recours à des critères de compétence informationnelle tels que la pertinence dans le choix ou la conception du support, des contenus d'information, du destinataire et du moment de la transmission. (pp. 25-26)

Conclusion

Dans le temps imparti pour mon intervention (20 minutes) je n'ai pu aborder, après « le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action », toute la seconde partie annoncée dans le titre de ma conférence, à savoir, « ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle. Je m'en suis excusé auprès de mes auditeurs, et je m'en excuse à nouveau auprès de mes lecteurs.

J'ai traité cependant de cette question dans plusieurs articles disponibles en ligne sur mon site personnel, auxquels je renvoie par conséquent étudiants et collègues intéressés :

- « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008d/>.
- « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004) », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009g/>.
- « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010d/>.
- 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) », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011d/>.