

pp. 87-91 in : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.) *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-série numériques – N°18, mise en ligne au format pdf septembre 2009 : « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen ». CRAP, 189 p. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>.

ENTRE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE, QUOI DE NEUF ?

Par Christian PUREN
Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne
CELEC-CEDICLEC (EA 3069)
christian.puren@gmail.com
www.aplv-languesmodernes.org

L'« approche *communicative* » (AC) avait été ainsi nommée parce que son objectif social de référence était de former les apprenants à communiquer en société en langue étrangère, et que son moyen privilégié était identique – en application de la loi d'homologie maximale fin-moyen sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir plus avant – à savoir faire communiquer en classe les élèves en langue étrangère comme s'ils étaient en société (d'où le recours systématique à la simulation). En d'autres termes, l'« agir d'usage de référence » et l'« agir d'apprentissage de référence » de cette méthodologie étaient les mêmes : la communication langagière.

Mais ce qui caractérise fondamentalement une méthodologie, ce n'est pas seulement son objectif social de référence, c'est aussi l'environnement dans lequel ses concepteurs considèrent que son objectif doit être atteint, sa « situation sociale de référence ». L'objectif politique du Conseil de l'Europe, qui a repris à son compte l'approche communicative dans les *Niveaux Seuils* des années 1970 en contribuant ainsi grandement à la diffuser, était de faciliter les échanges occasionnels et ponctuels entre Européens, et c'est la raison pour laquelle la situation sociale de référence retenue dans ces textes (qui déclinaient la même orientation didactique pour les différentes langues) a été le voyage touristique.¹

Cet ensemble [situation + objectif] social de référence de l'approche communicative présente quatre caractéristiques « fondamentales » (dans le sens fort du terme) : *l'inchoativité*, la *brièveté*, *l'autosuffisance* et *l'individualité*.

1. L'inchoativité²

Au cours d'un voyage touristique, en général³, on rencontre des gens pour la première fois, c'est le début d'une nouvelle rencontre ; cet aspect se retrouve dans le traitement communicativiste aussi bien de la langue que de la culture tels qu'on peut le constater dans les manuels qui se réclament de cette approche :

– Il s'agit de contacts initiaux du point de vue de l'échange langagier : dans les dialogues des manuels communicativistes, les interlocuteurs ne reprennent jamais une conversation qui aurait été interrompue auparavant. Or, dans les situations de la vie quotidienne – à laquelle l'approche communicative prétendait préparer aussi les apprenants –, la plupart des conversations se font avec des gens que l'on connaît bien,

¹ Les *Niveaux Seuils* ont été à l'approche communicative, au début des années 1970, ce qu'est actuellement à la perspective actionnelle le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, publié par ce même Conseil de l'Europe au début des années 2000 (Didier 2001 pour l'édition française), et qui a lancé la « perspective actionnelle ».

² On me pardonnera ce néologisme non encore attesté, formé sur « inchoatif », qualificatif attribué en linguistique aux verbes qui marquent le début d'une action : « s'étonner (de qqch) » est un verbe inchoatif (il faudra dire par ex. « je suis étonné de qqch » si l'on veut marquer au contraire l'aspect duratif, qu'un verbe comme « réfléchir » intègre dans son sémantisme (il faudra dire par ex. « commencer, se mettre à réfléchir » si l'on donne un aspect inchoatif à ce verbe).

³ Je ne répéterai plus cette réserve dans la suite de mon analyse : merci de considérer qu'elle vaut pour toutes mes considérations suivantes sur les caractéristiques du voyage touristique.

et elles se font par conséquent en référence à des conversations antérieures, ou du moins sur la base de connaissances et d'expériences partagées.

– Il s'agit parallèlement de contacts initiatiques du point de vue culturel : on ne parle plus d'« enseignement » ni d'« apprentissage » de la culture dans l'approche interculturelle – qui constitue le pendant culturel de l'approche communicative –, mais seulement d'« initiation » ou de « découverte » : deux substantifs où l'on retrouve la notion d'inchoativité. C'est ce qui explique la priorité accordée dans cette approche communicative de la culture aux stéréotypes sociaux parmi les « représentations de l'Autre » : parce que l'on s'intéresse au premier contact interculturel, ce sont sur les représentations préalables qu'ils ont des étrangers avant même de les avoir rencontrés que l'on va demander aux élèves de s'interroger, d'autant plus qu'étant souvent simplistes voire erronées, elles risquent de perturber ou même d'interrompre le processus de communication langagière.

2. La brièveté

Cette rencontre qui débute va aussi se terminer très vite : le temps des dialogues des manuels communicativistes est un temps court et dense, et l'activité en terme de traitement de l'information se réduit généralement dans les exercices communicatifs à un échange d'informations considéré comme d'autant plus efficace qu'il aura été plus rapide : l'exercice d'*information gap*⁴ réalisé par groupes de deux élèves avec comme enjeu ludique de terminer la tâche avant les autres, correspond (avec la simulation, avec laquelle elle est d'ailleurs couplée) à la tâche la plus représentative de l'approche communicative. On connaît l'importance des actes de parole dans la grammaire de référence de l'approche communicative, où « dire, c'est faire ». Dans les dialogues de manuels communicativistes, on ne parle effectivement jamais pour ne rien dire, jamais pour, comme cela se passe dans la vie quotidienne, simplement entretenir la convivialité, passer le temps, ou même éviter les silences gênants...

3. L'autosuffisance

La rencontre touristique est une rencontre première, brève, et aussi unique : on va quitter définitivement son interlocuteur. C'est ce qui explique que les dialogues des manuels communicativistes soient en général clos, fermés sur eux-mêmes. Roland Barthes aurait certainement pu comparer, avec autant de style qu'il a su le faire pour le catch dans *Mythologies*, le dialogue des manuels communicativistes avec la tragédie grecque : l'unité de communication, en effet, y concentre les mêmes différentes unités, celles de temps, de lieu, de personnages et d'action (action en l'occurrence langagière, celle du développement du thème de conversation). Dans chacun des dialogues des manuels communicativistes – comme dans chacun des dialogues des manuels audiovisualistes antérieurs, d'ailleurs –, il s'agit des mêmes personnages parlant de la même chose dans un même lieu et dans un même temps déterminé.

4. L'individualité

La rencontre est vécue par les touristes essentiellement sur le mode individuel – quand ce n'est pas individualiste –, tout simplement parce que, même dans un voyage organisé, il n'y a pas d'enjeu collectif : un groupe de touristes n'a rien à voir avec une équipe d'explorateurs ou tout autre type de groupe de travail. On retrouve cette autre caractéristique de l'ensemble [situation + objectif] social de référence dans l'approche communicative, où la communication est conçue essentiellement sur le mode interindividuel, comme le montre le privilège qui y est accordé au *pair work*, i.e. aux échanges par groupes de deux.

Il y a une opposition complète et radicale – qui n'a pas été remarquée jusqu'à présent, à ma connaissance – entre ces quatre caractéristiques fondamentales de l'approche communicative et l'ensemble [situation + objectifs/finalités] de toute la pédagogie scolaire, où il s'agit, exactement à l'inverse, de gérer (pour l'enseignant) et d'apprendre à gérer (pour les élèves) à la fois la continuité, la durée et la collectivité, et ce que leurs relations impliquent.

⁴ Dans le dispositif correspondant à cet exercice, on donne par groupe de deux à chaque élève une partie d'une information globale qu'ils doivent reconstituer ensemble uniquement au moyen de la communication orale.

Quoi de neuf entre l'approche communicative et la perspective actionnelle ? Eh bien justement, les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* de 2001 (désormais *CECRL*) avaient en tête non plus le voyage touristique avec les quatre caractéristiques que je viens de présenter, mais deux nouvelles situations sociales de référence⁵ :

1) D'une part la société multiculturelle et multilingue, pour laquelle nous devons désormais former nos élèves à être capables de **cohabiter en permanence** avec des personnes entièrement ou partiellement de langues et de cultures différentes ; d'où l'apparition, dans le *CECRL*, de la « compétence plurilingue » (et de ce fait aussi « pluriculturelle ») à côté de la compétence communicative :

*La compétence plurilingue est la capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations où, « dans leur langue et culture premières, (ils) sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute **société complexe** ». [...]*

Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. (p. 105, je souligne)

2) D'autre part l'espace professionnel en voie d'intégration au niveau européen – celui des universités et celui des entreprises, en particulier, les plus naturellement ouverts à l'international –, pour lequel nous devons désormais former nos élèves à être capables de travailler dans la durée avec des étudiants, des enseignants et des collègues de travail de langues et de cultures différentes :

*Lorsqu'on examine le rôle du Cadre commun à des niveaux avancés de l'apprentissage des langues, il convient de prendre en compte l'évolution des besoins des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent, **étudiant et travaillent**. [...]*

*Par domaine on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/-apprentissage des langues : **domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel**. (*CECRL*, p. 12, je souligne)*

On notera que dans ces deux séries d'extraits définissant les deux nouvelles situations sociales de référence, les auteurs du *CECRL* recourent à la notion d'« acteur social », notion qui constitue dans leur texte, qu'ils en aient été conscients ou pas, une évolution décisive par rapport à celle de « communicateur individuel »⁶ qui prévalait dans l'approche communicative. Un seul très court passage, dans le *CECRL*, ébauche la nouvelle « perspective actionnelle », mais il est me semble-t-il suffisamment explicite pour confirmer mon analyse :

*Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'**actions***

⁵ Même s'ils n'ont pas su ou pu en tirer toutes les conséquences didactiques : les descripteurs des échelles des niveaux de compétence et les différentes grilles d'évaluation proposées – qui constituent la partie la plus importante du *CECRL*, en restent massivement à la seule compétence communicative (elles n'intègrent pas par exemple, comme nous le verrons plus avant, la compétence informationnelle que la perspective actionnelle aurait pourtant exigée). Et même s'ils développent beaucoup plus la première nouvelle situation de référence que la seconde.

⁶ Cette expression est de moi, mais je pense qu'elle est adéquate.

en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (p. 15, je souligne)

Ce que l'on se propose désormais de former dans nos classes de langues, donc, ce n'est plus (ou plus simplement) le voyageur rencontrant ponctuellement des étrangers (dans un cadre touristique ou même professionnel), ou à l'inverse celui qui rencontre chez lui des étrangers de passage, mais le citoyen d'un pays multilingue et multiculturel intégré dans l'espace commun européen, et qui, dans le cadre de sa formation universitaire et de sa profession, doit désormais être capable de travailler dans la longue durée en langue-culture étrangère avec des allophones et même avec des personnes partageant sa langue maternelle⁷.

La loi d'homologie maximale fin-moyen dont j'ai déjà parlé plus haut à propos de l'approche communicative – et qui veut que, dans toute l'histoire de la didactique des langues-cultures, on ait toujours privilégié comme tâche scolaire l'activité qui ressemblait le plus à l'action sociale à laquelle on voulait préparer les élèves – a recommencé à s'appliquer dans la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle : on le voit dans les manuels de langue récents, qui intègrent tous un ou plusieurs « projets » dans chacune de leurs unités didactiques⁸. Ces manuels ne mettent pas en pratique (mais les manuels en tant que tels peuvent-ils vraiment le faire ?) tous les principes – bien connus des lecteurs des *Cahiers Pédagogiques* – de la « pédagogie du projet », mais c'est bien cette pédagogie qui tendra à s'imposer dans les années à venir puisqu'elle a été conçue à l'origine avec comme finalité de former les élèves à devenir des acteurs sociaux en les faisant agir, dans l'espace même de la classe, comme de véritables acteurs de leur microsociété.

Dans l'espace de cet article, il ne m'est pas possible de présenter les multiples implications – théoriques et pratiques, actuelles ou prévisibles – de ce passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle en didactique des langues-cultures⁹. Je me contenterai ici de pointer, en guise de brève conclusion ouverte sur les évolutions indispensables à venir, que les caractéristiques de l'ensemble [situations + finalités/objectifs] social de référence sur lequel se fonde la pédagogie du projet, s'opposent point par point aux quatre caractéristiques fondamentales de l'approche communicative présentées plus haut : *l'inchoativité*, la *brièveté*, *l'autosuffisance* et *l'individualité* : le citoyen actif d'une démocratie se situe nécessairement dans une perspective à la fois **historique, durable, ouverte** et **collective**.

La pédagogie du projet, pas plus que n'importe quelle autre, ne peut prétendre être la réponse unique : elle est par exemple susceptible de produire des effets déstructurants sur la conduite collective des apprentissages formels, qu'il faudra donc corriger en l'articulant avec d'autres approches plus « traditionnelles ». Les enseignants de langues auront à combiner cette pédagogie du projet avec les autres disponibles – dont l'approche communicative –, en appliquant sur le terrain les principes pragmatistes d'adéquation et d'efficacité qui tendent désormais à s'imposer dans cette discipline comme dans les autres disciplines scolaires et les autres domaines de l'action sociale : l'ère des grands systèmes imposant leur cohérence dure, unique, universelle et permanente est passée, et l'avenir en enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères est à ce que j'appelle – et appelle de mes vœux... – une « didactique complexe des langues-cultures ».

Oui, il y a vraiment du neuf dans l'enseignement des langues vivantes. Même si le « quoi » de la question « Quoi de neuf ? » y reste encore largement à construire...

⁷ Il existe déjà en France – qu'on s'en félicite ou qu'on le regrette – des entreprises françaises ou des français travaillent constamment entre eux en langue... anglaise.

⁸ Même s'ils le font à des niveaux différents et en maintenant encore la structure de base de l'unité didactique communicativiste : cf. PUREN Christian, « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409> (janvier 2007).

⁹ Je renvoie les lecteurs à mes articles de ces dernières années sur la question, tous publiés sur le site www.aplv-languesmodernes.org, et en particulier au dernier (janvier 2009) : « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>.