

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.christianpuren.com

Référence de la publication première

Puren Christian. 2009. "Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?". pp. 87-91 in : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.) *Les Cahiers Pédagogiques* n°18, septembre, CRAP, 189 p.

Nouvelle Version d'août 2024 avec réécritures ponctuelles, mises à jour bibliographiques, remarques complémentaires finales et résumé.

Résumé

Cet article utilise pour traiter son sujet les deux grands aspects interreliés qui caractérisent fondamentalement toute méthodologie constituée, à savoir l'agir social de référence – i.e. l'action que les apprenants doivent se préparer à réaliser – et la situation sociale de référence, celle dans laquelle leur action doit se réaliser. L'action de référence de l'approche communicative est inchoative, brève, auto-suffisante et individuelle, et sa situation de référence celle du voyage, essentiellement touristique, dans laquelle les actions en langue étrangère présentent généralement ces caractéristiques. Cela suffit à définir la nouveauté de la perspective actionnelle, qui prépare les apprenants à vivre et donc à agir en langue étrangère tout au long de leur vie dans des sociétés multilingues et multiculturelles : l'action de référence y est l'action sociale, qui se trouve présenter généralement toutes les caractéristiques opposées de l'action visée par l'approche communicative : elle se situe par rapport à une histoire antérieure, elle est longue, elle doit se répéter ou se prolonger, et elle est collective.

Introduction

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 touristique¹. Ce couple *situation + objectif social de référence* de l'approche communicative présente quatre caractéristiques « fondamentales » (dans le sens fort du qualificatif) : 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, 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 : étant souvent simplistes voire erronées, elles risquent en effet 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 gap⁴ 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

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. Au contraire, un verbe tel que « réfléchir » intègre dans son sémantisme le duratif, de sorte qu'il faudra dire par ex. « commencer, se mettre à réfléchir » si l'on veut lui donner un aspect inchoatif.

³ Je ne reprendrai 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.

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.

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 véritable : 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 en 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 en amont et en aval de l'action, la durée et le collectif, ainsi que tout ce que leurs relations croisées implique.

Conclusion : Quoi de neuf entre l'approche communicative et la perspective actionnelle ?

Eh bien, justement, la nouveauté est que les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL, COE 2001⁵) avaient en tête non plus le voyage avec les quatre caractéristiques de l'action que je viens de présenter, mais deux nouvelles situations sociales de référence⁶.

⁵ COE 2001. CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, 192 p. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

⁶ 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, la compétence informationnelle que la perspective actionnelle aurait pourtant exigée. (cf. Puren 2009c, « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>).

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, **étudient 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 »⁷ 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 en contexte social** qui seules leur donnent leur pleine signification. (p. 15, je souligne)⁸*

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

⁷ Cette expression est de moi, mais je pense qu'elle est adéquate.

⁸ [Note en date du 28 août 2024] En fait, l'expression « en contexte social » est suffisamment large pour englober encore dans l'esprit des auteurs du CECR l'action de communication langagière, même s'il ne s'agit pas de véritablement d'une action sociale dans le sens fort de la perspective actionnelle, celui d'une action collective à enjeu collectif.

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 maternelle⁹.

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 didactiques¹⁰. 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-cultures¹¹. 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 sociaux 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 »¹².

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.

⁹ Il existe 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.

¹⁰ 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 », (janvier 2007), <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>.

¹¹ Je renvoie les lecteurs à mes articles de ces dernières années sur la question, tous publiés sur le site de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes), 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>.

¹² [Note du 27 août 2024] Sur cette « didactique complexe », voir mon manifeste « Pour une didactique complexe des langues-cultures », <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/>, et les articles référencés dans la rubrique bibliographique « Complexité, didactique complexe, modélisation(s) » de mon site : <https://www.christianpuren.com/bibliographies/complexite%C3%A9-didactique-complexe/>.

Remarques complémentaires en date du 27 août 2024

Les idées présentées dans cet article quant à l'opposition entre les deux méthodologies restent toujours valables, et ont d'ailleurs été très souvent rappelées dans mes travaux ultérieurs.

Toutes mes publications disponibles à la date actuelle sur la perspective actionnelle sont référencées dans la rubrique bibliographique « Perspective actionnelle » de mon site, qui est constamment mise à jour : <https://www.christianpuren.com/bibliographies/perspective-actionnelle/>.

Dans un article postérieur (2014) intitulé « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires » (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>), j'ai proposé une terminologie légèrement différente pour opposer les caractéristiques fondamentales de l'approche communicative et de la perspective actionnelle (« l'inchoatif /le répétitif, le ponctuel /le duratif, l'(inter-)individuel / le collectif. Surtout :

1) J'ai rajouté une autre opposition fondamentale, celle entre :

– le langagier : l'action de référence de l'approche communicative est une action essentiellement langagière, les activités et la compétence correspondantes étant d'ailleurs dites dans le CECR de 2001 « de communication langagière », cf. p. 48, p. 156) ;

– et le langagier-culturel : l'action collective à enjeu collectif est une action indissociablement langagière et culturelle¹³.

2) Comme l'indique clairement le titre de mon article de 2014 cité ci-dessus, je considère les deux méthodologies comme à la fois opposées et complémentaires, ou plus exactement, comme je l'argumente dans ce texte, comme complémentaires **parce qu'**opposées. J'ai généralisé depuis cette idée, caractéristique de la pensée complexe, à toutes les méthodologies disponibles, en proposant les notions d'« approche multiméthodologique » et d'« approche pluriméthodologique » (cf. sur mon site mes articles disponibles aux liens [2020f](#), [2011f](#) et [2022g](#)).

Ultime remarque : les caractéristiques de l'action visée dans la perspective actionnelle sont précisément celles de toute action citoyenne, *i.e.* de toute action sociale sur la société elle-même. De sorte que la perspective actionnelle présente cet avantage, en didactique scolaire, de remettre la conception de l'enseignement-apprentissage-usage de la langue étrangère en accord avec les finalités scolaires de l'éducation à la citoyenneté démocratique, par ailleurs promue par les auteurs du CECR.

¹³ Les didacticiens qui utilisent encore l'appellation « didactique des langues et des cultures » maintiennent entre les deux éléments, sans doute pour certains sans le savoir, une séparation inscrite dans les manuels communicatifs, dont les unités, qui se terminaient du point de vue fonctionnel par la simulation communicative, se prolongeaient par une sorte de « supplément culturel » purement informatif. Pour une autre critique de cette appellation de « didactique des langues et des cultures », cf. mon [billet de « Blog-Notes » en date du 21 septembre 2022](#).