

Je me contenterai ici de pointer trois idées émergentes, mais très convergentes, en les illustrant d'exemples empruntés volontairement à des domaines d'action sociale différents de celui de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. « Action sociale » sera définie ici comme « action collective à finalité collective » : celle que réalise une équipe dans une entreprise, mais aussi des parents élevant leurs enfants, des joueurs de football sur le terrain, une ONG lors d'une mission humanitaire, un parti politique préparant une élection. Ou encore un groupe d'élèves travaillant un exposé à présenter devant leurs camarades, et plus généralement tout enseignant avec ses apprenants tout au long d'un cours de langue collectif : la perspective actionnelle ainsi conçue redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies.

1) *La communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner*

Présentant ce qu'ils appellent « la révolution du travail collaboratif », les responsables d'une entreprise proposant un « collecticiel » (plate-forme informatique spécialement conçue pour cette forme de travail) écrivent :

« La messagerie électronique est devenue dans la très grande majorité des entreprises le seul outil de collaboration utilisé par les employés. Mais la messagerie n'est pas un outil de collaboration, c'est un outil de communication, [d'où] le degré de saturation extrême auquel est arrivée la plupart des boîtes aux lettres. » (Mayeticvillage, *Livre Blanc*, janvier 2004)

Dans la vie privée comme dans la vie professionnelle, l'enjeu en effet n'est plus de communiquer - les moyens techniques permettant actuellement à chacun de transmettre à n'importe qui n'importe quoi... et parfois « du n'importe quoi » (cf. les blogs qui se multiplient sur Internet, les « répondre à tous » intempestifs en courrier électronique, ou encore les *spams* qui envahissent les boîtes aux lettres électroniques). L'enjeu est désormais de maîtriser l'information de manière à la rendre la plus efficace possible pour l'action commune, ce qui sup-

pose en émission de fournir à la bonne personne la bonne information au bon moment, et en réception de sélectionner et utiliser la bonne information au bon moment.

On disait auparavant que « trop d'info tue l'info ». Il faut désormais dire que « trop d'information tue l'action ». Si auparavant certains parlaient beaucoup



Dans l'approche communicative, la situation de référence d'usage social de la langue est le voyage touristique : modèle typique de la rencontre à la fois ponctuelle et initiale. © David Samuel Robbins/Corbis

pour ne rien dire, de nos jours certains instrumentalisent les nouvelles technologies de la communication de manière à dire beaucoup pour ne rien faire...

2) *C'est l'action sociale qui détermine la communication*

Un chercheur dans le domaine de la communication en entreprise, Amos David, présente ainsi en 2005 ce qu'il considère comme « l'une des évolutions les plus marquantes de ces dernières années dans les domaines de recherche en système d'information » :

« [Cette évolution] porte sur l'orientation utilisation de ces systèmes. Il ne s'agit plus simplement de modéliser les informations en fonction de leurs contenus mais en fonction des utilisations qui en seront faites. Il faut donc prendre en compte à la fois les caractéristiques liées aux problèmes à résoudre par les informations ainsi que les particularités des utilisateurs de ces systèmes. » (p. 35, *je souligne*)

Ce type d'analyse est de plus en plus partagé. Dans la synthèse d'un colloque publiée en 2004, Jean-Paul Metzger écrit ainsi :

« Dans les discours et pratiques managériales, le partage des savoirs tend à être trop souvent pensé en termes des seuls

dispositifs techniques facilitant la transmission et l'échange. Les analyses produites par les sciences économiques et les sciences de gestion permettent une compréhension de la dimension humaine et sociale du savoir.

Les chercheurs en sciences de l'information et de la communication ont tenté pendant deux jours de réintégrer la réflexion sur ce partage dans des contextes situationnels,

que ce soit en termes de contraintes structurelles (logiques économiques et sociales) ou d'adaptations conjoncturelles (crises). Dans ces différents types de situations, ils ont en particulier insisté sur la prise en compte nécessaire des différentes logiques d'action à l'œuvre et de leur dialectique. » (je souligne)

3) *C'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre*

Jacques Demorgon a travaillé pendant des années comme animateur des réunions

de l'OFAJ (l'Office franco-allemand pour la jeunesse), sur un terrain où les représentations de l'Autre, comme on peut l'imaginer, ont une prégnance toute particulière étant donné le passé historique entre les deux pays. Il tire les conclusions suivantes de cette longue expérience :

« La culture est un véritable complexe. Ceux qui s'y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu'à travers un laborieux travail non seulement d'ordre communicatif mais surtout coopératif et même compétitif, reposant sur l'effectivité des interactions avec autrui en l'accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles. » (2005, p. 398, *je souligne*)

Une nouvelle configuration didactique

Les auteurs du *CECR* (cf. le passage cité plus haut) posent fortement d'une part l'idée de l'*agir*, d'autre part la distinction entre *usage* et *apprentissage*. Mais ils ne proposent pas, comme il aurait été de ce fait nécessaire, un concept pour l'*agir d'usage* et un autre pour l'*agir d'apprentissage*. Contrairement à leur utilisation indistincte de

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

| Compétences sociales de référence | | Actions sociales de référence | Tâches scolaires de référence | Constructions didactiques correspondantes |
|---|--|---------------------------------------|---|--|
| langagière | culturelle | | | |
| 1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d'humanité » (Émile Durkheim) | la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles) | <i>lire</i> | traduire (= lire, en paradigme indirect) | méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle) |
| 2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques | la compétence métaculturelle (domaine des connaissances) | <i>parler sur</i> | ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'« explication de textes » à la française | méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960) |
| 3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers | la compétence interculturelle (domaine des représentations) | <i>parler avec</i> <i>agir sur</i> | – simulations et jeux de rôles – actes de parole | approche communicative (1980-1990) |
| 4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel | la compétence multiculturelle (domaine des comportements) | <i>vivre avec</i> | activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,... | – propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990-?) – compétence plurilingue et pluriculturelle et « compétence de médiation » dans le CECR (2000-?) |
| 5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue | la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées) | <i>agir avec</i> | actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet ») | ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000-?) |

« tâche » et « action », je propose – même si cette distinction n'est pas courante – de réserver « action » pour l'agir d'usage (ou social), et « tâche » pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire) ; et de définir de manière abstraite « action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage », « tâche » comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et « perspective actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence ».

Il se trouve en effet que, dans l'histoire de la didactique des langues/cultures, toutes les méthodologies ont eu leur propre perspective actionnelle : toutes se sont constituées en fonction d'un certain agir d'usage de référence, et il se trouve que la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçue dans une relation d'homologie maximale avec cet agir social. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves. Dans l'AC par exemple, pour enseigner aux élèves à communiquer en société, on les fait communiquer en classe comme s'ils étaient en société. De la même manière, dans la méthodologie active scolaire des années 1920-1960, on leur fai-

sait faire du commentaire de documents authentiques pour leur donner la capacité de maintenir plus tard un contact à distance avec la langue/culture étrangère : l'« explication de textes » apparaît maintenant comme une activité artificielle, mais c'est seulement parce que l'objectif social

de référence a évolué.

Si cette loi d'homologie continue à fonctionner pour l'approche actionnelle du CECR (et je ne vois pas comment il pourrait en être autrement), on va donc devoir désormais, pour préparer les élèves à l'action sociale, privilégier en classe... des actions sociales. Le modèle d'enseignement/apprentissage correspondant est connu et disponible depuis déjà longtemps, et c'est ladite « pédagogie du projet », à laquelle on peut donc prédire un bel avenir dans l'enseignement des langues en Europe au cours des décennies à venir (sur cette pédagogie, voir par exemple l'excellent ouvrage d'I. Bordallo et J.-P. Ginestet, 1993).

Le tableau ci-dessus situe la perspective actionnelle du CECR (désormais « PA ») par rapport à l'évolution historique de ces différentes perspectives actionnelles au sein des « configurations didactiques », c'est-à-dire des ensembles cohérents reliant entre eux les compétences langagière et culturelle visées, les actions et tâches de référence ainsi que les constructions méthodologiques correspondantes.

Nous ne nous intéresserons ici qu'aux configurations didactiques n° 3 et 5 (en





Avec la perspective actionnelle, il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers, mais de travailler en continu avec eux, comme dans une entreprise. © Coll. FDLM

couleur) qui correspondent respectivement à l'AC et à la PA, mais il faut cependant garder à l'esprit la longue durée historique dans laquelle elles se situent. Non par plaisir d'érudition, mais parce qu'actuellement, en FLE et en didactique scolaire des langues étrangères – du moins en France –, ce sont les quatre dernières configurations qui coexistent plus ou moins harmonieusement dans les propositions didactiques, les manuels et les pratiques d'enseignement. C'est ainsi que les épreuves actuelles de langue au baccalauréat français relèvent encore de la configuration n° 2, alors même que les toutes dernières instructions officielles y préconisent la mise en œuvre de la configuration n° 5... (Pour un commentaire plus détaillé d'une première version de ce modèle d'évolution historique, je renvoie les lecteurs à Puren Christian, 2002.)

Dans l'AC (configuration n° 3), la situation de référence d'usage social de la langue (cf. les *Niveaux seuil* des années 1970) est le voyage touristique, modèle par excellence de la rencontre à la fois ponctuelle (on quitte très vite son interlocuteur) et initiale (on ne le connaissait pas auparavant : d'où parallèlement la nature initiatique, de « découverte », de l'approche culturelle correspondante). On remarquera ainsi que, dans les dialogues des manuels communicativistes, les interlocuteurs commencent toujours un nouveau dialogue et font très rarement allusion à des échanges antérieurs ; ou encore que les personnages y louent bien plus souvent des chambres d'hôtel que des appartements...

Avec la PA (configuration n° 5) émerge la prise en compte d'un nouvel objectif social lié à la poursuite du projet d'intégration européenne, et qui consiste désormais à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de dif-

férentes langues-cultures, comme c'est déjà le cas par exemple dans les entreprises multinationales, et dans les universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue de l'enseignant étranger ou dans la langue du pays d'accueil. Il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer et informer (objectif

social langagier de l'AC), mais de *travailler en continu* avec d'autres (de même langue maternelle ou d'autres langues maternelles) en langue étrangère.

Ce nouvel enjeu implique non plus seulement d'avoir une bonne image des autres (des *représentations* positives, comme dans l'approche interculturelle), ni même d'avoir des comportements collectivement acceptables (cf. configuration n° 4), mais de partager avec lui les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, modes de réalisation et critères d'évaluation de l'action : c'est là tout ce que l'on met intuitivement dans « conception », me semble-

l-il, lorsque l'on parle de « la conception de l'action éducative, humanitaire, associative, syndicale, politique... ». Ce n'est pas forcément une bonne idée que de décider de faire un long voyage avec un bon ami, même si on le fréquente ou que l'on partage depuis des années le même appartement avec lui...

Dans l'AC, la communication – principalement interindividuelle – était à la fois le moyen et l'objectif (le dispositif didactique de référence est celui qui couple le *pair work* et l'*information gap*), alors que dans la PA la communication

langagière n'est que l'un des moyens au service de l'action collective. Un exercice communicatif s'achève naturellement lorsque les informations ont été échangées entre les participants : on ne se préoccupe pas de ce que chacun pourra faire de l'information reçue, et moins encore de ce

que les deux interlocuteurs pourraient faire ensemble de l'information ainsi partagée... ●

CHRISTIAN PUREN

Voir fiche p. 80

Un second article sur le sujet paraîtra dans le prochain numéro.

La perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies.

BIBLIOGRAPHIE

- BORDALLO ISABELLE, GINESTET JEAN-PAUL. 1993. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette-Éducation, 192 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE. CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, COMITÉ DE L'ÉDUCATION, DIVISION DES LANGUES VIVANTES DE STRASBOURG. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 192 p.
- DAVID AMOS (dir.). 2005. *Organisation des connaissances dans les systèmes d'informations orientés utilisation. Contexte de veille et d'intelligence économique*. Nantes : Presses Universitaires de Nantes. [Présentation dans *Sciences Humaines* n° 162, juillet 2005, p. 35]
- DEMORGON JACQUES. 2005. « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser ». Conférence inaugurale du 1^{er} Colloque international de didactique comparée des langues-cultures, CEDICLEC, Université de Saint-Étienne, 17-18 février 2005. *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculogologie*, n° 140 oct.-déc., pp. 395-407.
- METZGER JEAN-PAUL (dir.). 2004. *Le partage des savoirs. Logiques, contraintes et crises. Recherches en sciences de l'information et de la communication*. Paris : L'Harmattan.
- PUREN CHRISTIAN. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept., pp. 55-71. Paris, APLV.
- TRIM J.L.M. 1997. *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 41 p., multigr.