

RANACLES POITIERS NOVEMBRE 2006

**DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE À LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE :  
LES MODÈLES MANAGÉRIAUX EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**Christian Puren**  
Université de Tallinn (Estonie)  
Université de Saint-Étienne (France)

christian.puren@univ-st-etienne.fr  
www.dlc.sup.fr

1

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

PUREN Christian

- « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », Actes du XXV<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février 2004, pp. 10-26.
- « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, septembre 2006, pp. 37-40.
- « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », <http://www.aplv-languesmodernes.org/>, site de l'APLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes), mis en ligne le 8 octobre 2006.

2

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer.

« L'apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative.

Lors de la consultation sur le terrain entre les Projets 1 et 2 du CECR, de nombreux collègues ont exprimé leur appréhension [...]. Ils ont fait remarquer que le Conseil de l'Europe se fait depuis longtemps le héraut de l'enseignement et de l'apprentissage pour la communication.

[...] Le Conseil de l'Europe n'abandonne en rien l'approche pour laquelle il est bien connu, et n'a pas de neutralité méthodologique.

J.L.M. TRIM, *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation.*

3

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Task*: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (p. 19)

David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989.

*Tâche* : partie du travail de classe qui fait que les apprenants comprennent, manipulent, produisent et communiquent entre eux dans la langue cible en centrant leur attention sur le sens plus que sur la forme.

4

---

---

---

---

---

---

---

---

### 2.1 Une perspective actionnelle

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, 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 donnés, 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)

*Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Paris : Didier, 2001. Chap. 2, « Perspective retenue ».

5

---

---

---

---

---

---

---

---

1. L'exercice de référence de l'approche communicative (AC) était la simulation, où on demandait à l'apprenant de faire comme s'il était un usager, de communiquer en classe comme s'il était en train de communiquer en société.

à On pose dans la perspective actionnelle (PA) la distinction entre « apprentissage » et « usage » (reprise par « apprenant » vs « usager »).

2. L'AC privilégiait les tâches langagières, et parmi les tâches langagières les tâches communicatives (d'où le nom de cette approche).

à On affirme dans la PA que les tâches ne sont pas seulement langagières.

3. L'agir de référence de l'AC était l'acte de parole, qui est un agir sur l'autre par la langue.

à On élargit dans la PA l'agir de référence à l'action sociale qui est un agir avec l'autre.

6

---

---

---

---

---

---

---

---

**Trois thèses concernant les mécanismes de rupture et les modèles de conception méthodologiques :**

**Thèse n° 1 :** La cause première des ruptures et passages entre configurations didactiques, c'est l'évolution des besoins sociaux.

**Thèse n° 2 :** La conception des ruptures et passages entre configurations didactiques se base sur les modèles idéologiques contemporains du changement social.

**Thèse n° 3 :** Les conceptions managériales et les conceptions didactiques montrent des similitudes dues à des enjeux en partie identiques et à des influences parallèles.

7

---

---

---

---

---

---

---

---

**Thèse n° 1. La cause première des ruptures et passages entre configurations didactiques, c'est l'évolution des besoins sociaux.**

Dans le cas de la PA, il s'agit des besoins liés à la poursuite de l'intégration européenne : il ne s'agit plus seulement de préparer les citoyens européens à communiquer lors de rencontres ponctuelles, mais de travailler entre eux dans la durée (passage quant à l'objectif du « parler avec » à « l'agir avec ».

8

---

---

---

---

---

---

---

---

**Thèse n° 2. La conception des ruptures et passages entre configurations didactiques se base sur les modèles idéologiques contemporains du changement social.**

Exemple 1 : le modèle de la Révolution politique

Charles Schweitzer ouvrant sa série de conférences à la Sorbonne sur la nouvelle méthodologie directe dans les années 1890 :

*« Du passé faisons table rase ! »*

Exemple 2: le modèle du Réformisme politique

René Villard dans un article dans *Les Langues Modernes* en 1928:

*« La 'méthode directe', telle qu'elle fut pratiquée de 1902 à 1923, a fait son temps. Il nous faut du nouveau en pédagogie, comme en politique, comme en littérature. [...] Les révolutions ne font pas le bonheur des hommes, pas plus qu'elles ne font le succès des méthodes. »*

9

---

---

---

---

---

---

---

---

Thèse n° 3. Les conceptions managériales et les conceptions didactiques montrent des similitudes dues à des enjeux en partie identiques et à des influences parallèles.

**1. La classe de langue-culture, une « entreprise » d'un genre très particulier :**

- à durée limitée;
- les employés payent pour travailler;
- les employés sont en même temps les clients.

**2. Mais la classe de langue-culture, comme toute entreprise :**

- doit attirer la clientèle, et donc se donner **un modèle de modernité**;
- doit satisfaire les attentes, demandes et besoins de sa clientèle d'apprenants;
- a pour but la création d'une valeur ajoutée (le surcroît de maîtrise de la langue-culture);
- doit être efficace et rentable, et donc se donner **un modèle de productivité**.

10

---

---

---

---

---

---

---

---

**1. Le modèle de l'entreprise tayloriste...**

... les batteries d'exercices structuraux de la méthodologie audio-orale des années 50, véritables chaînes de montage d'automatismes langagiers.

**2. Le modèle de la révolution technologique...**

... la méthodologie audiovisuelle française des années 60 et sa centration sur le matériel (magnétophone et projecteur).

**3. Le modèle de la révolution de l'information et de la communication...**

... l'« approche communicative des années 70.

**4. Le modèle du marketing (l'entreprise « orientée client », le « Client Roi »)...**

... la « centration sur l'apprenant » des années 80.

11

---

---

---

---

---

---

---

---

... et la « perspective actionnelle » des années 2000 ?

12

---

---

---

---

---

---

---

---

**1. « La co-action n'implique pas seulement la communication. »**

**2. « La communication peut gêner la co-action. »**

La révolution du travail collaboratif

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. Force est de constater que la messagerie n'est plus adaptée à l'usage implicite qu'en font les entreprises. Ce qui explique le degré de saturation extrême auquel est arrivée la plupart des boîtes aux lettres.

Mayeticvillage, *Livre Blanc* janvier 2004,  
<http://www.mayeticvillage.fr>

13

---

---

---

---

---

---

---

---

**3. « La co-action détermine la communication en amont (sa production). »**

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. Cet ouvrage rassemble les textes issus de ces deux journées de rencontres. (Je souligne)

Jean-Paul Metzger (dir.), *Le partage des savoirs - Logiques, contraintes et crises. Recherches en sciences de l'information et de la communication*, Paris, L'Harmattan, avril 2004.

14

---

---

---

---

---

---

---

---

**4. « La co-action détermine la communication en aval (son utilisation). »**

L'une des évolutions les plus marquantes de ces dernières années dans les domaines de recherche en système d'information 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. Les contextes d'utilisation s'élargissent, des différents types de veille (technologique, environnemental, concurrentiel, juridique, etc.) à la veille stratégique et à l'intelligence économique.

DAVID Amos (dir.), *Organisation des connaissances dans les systèmes d'informations orientés utilisation. Contexte de veille et d'intelligence économique*, Presses Universitaires de Nantes, 2005. [Présentation dans *Sciences Humaines* n° 162, juillet 2005, p. 35]

15

---

---

---

---

---

---

---

---

**5. « Se pose désormais la question de la relation entre communication et action dans les domaines de l'intervention publique. »**

**Les ONG, du militant au communicant**

Bien des organisations non gouvernementales (ONG) estiment aujourd'hui qu'exister rime, pour elles, avec communiquer. Qu'il s'agisse d'aide humanitaire, de programmes de développement, de défense des droits humains ou d'environnement, le « savoir-faire » et l'activisme non gouvernemental se concevraient de moins en moins sans le « faire savoir ».

[...] S'il n'est pas illégitime qu'une association mette en avant les causes qu'elle défend et ses réalisations concrètes, le risque de l'excès est réel quand une communication offensive est à l'oeuvre. ONG de développement et humanitaires ont ainsi souvent des approches différenciées, les premières éprouvant des difficultés à médiatiser des projets s'inscrivant dans la longue durée, à visibilité plus réduite et généralement conduits par des partenaires locaux. Alors que les secondes sont plus en phase avec le temps médiatique aujourd'hui très contracté.

[...] La communication ne saurait donc constituer une fin en soi qui remettrait en cause les principes de base de l'action non gouvernementale. Mais l'équilibre est difficile à tenir entre une communication intelligente de qualité, respectueuse de toutes les parties prenantes, et les contraintes intrinsèques à l'univers communicationnel.

Philippe RYFMAN, « Les ONG, du militant au communicant », 16  
*Le Monde Economie*, mardi 13 juin 2006, p. VI.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6. « Il faut désormais penser la relation entre communication et action en pédagogie. »**

**Le « français transdisciplinaire »**

[En didactique du français langue maternelle] la définition des activités cognitivo-langagières s'est placée sous l'emprise croissante du « tout communicatif », dont l'usage ressemble souvent à une fuite en avant. Non que l'on gagnerait au retour à l'ancien aveuglement sur cette dimension, mais celle-ci doit être traduite dans chaque tâche en fonction de ses propriétés intrinsèques, en particulier l'objectif d'apprentissage et les réorganisations cognitives qu'il implique.

Jean-Paul BERNIÉ, « L'identité disciplinaire dans la représentation du contexte de la tâche (une situation d'écriture transdisciplinaire) », Actes du Colloque DFLM de Neuchâtel, sept. 2001.

17

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**7. « La co-action est nécessaire, au-delà de la communication, pour créer une véritable compréhension culturelle. »**

La culture est ainsi 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.

Jacques DEMORGON, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 140, 2005.

18

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Quelques implications didactiques...

1. Concevoir l'unité de l'unité didactique comme unité d'action et non pas de communication.

---

---

---

---

---

---

---

---



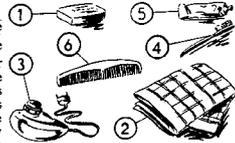
La toilette de M. Vincent

25 juillet. Le grand jour, le jour du départ est arrivé. M. Vincent (**se réveille**) à 6 heures. Il **se lève** aussitôt; puis, en pyjama il entre dans la salle de bains.

M. Vincent a pris son bain, hier soir. Aujourd'hui, il fait vite sa toilette. Il prend le **savon** [x] sur le lavabo, il **se savonne**, il **se lave** avec de l'eau froide, il prend une serviette [a] de toilette, il **s'essuie** \*. Il est

propre. Puis il **se rase** avec son **rasoir électrique** [3]. La brosse à dents [4] et la pâte dentifrice [5] maintenant! Ensuite un coup de peigne [6].

Il revient dans sa chambre. Là, il **se chaussera** et **s'habillera** et, pendant ce temps, Mme Vincent et les enfants feront leur toilette. Mais Mme Vincent va passer une heure dans la salle de bains! Du rouge sur les lèvres... du vernis sur les ongles (m.) et puis un peu de poudre (f.)... « Margaret, demande M. Vincent, avez-vous fini? Le train de New York part à 8 h. 45! Nous allons être en retard!»



MAUGER Gaston, Cours de langue et de civilisation françaises 1er et 2e degrés, Paris, Hachette, 1953 (-1984). Leçon 24, p. 64.

---

---

---

---

---

---

---

---

Titres possibles d'unités didactiques :

1. « La toilette de Mr Vincent »
2. « Dans la salle de bains »
3. « Les verbes réfléchis » (se laver, se raser, se peigner,...)
4. « Concevoir la salle de bain de sa nouvelle maison »
5. « La salle de bains »

Dans quel cas l'unité didactique se fonde-t-elle sur l'unicité...

- a ... du point de grammaire ?
- b ... du thème lexical ?
- c ... du thème culturel ?
- d ... de la situation de communication ?
- e ... de l'action ?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Rond-Point 1**

Josiane Labascoule, Philippe Liria, Maria Rita Rodriguez, Corinne Royer,  
Grenoble : PUG, 2004.

- Unité 1. Qui sommes-nous? Nous allons avoir un premier contact avec la langue française et les pays où l'on parle français et nous allons mieux connaître les personnes qui suivent ce cours.
- Unité 2. Elle est très sympa. Nous allons placer à table des invités à un repas de mariage.
- Unité 3. En route! Nous allons organiser des vacances en groupe.
- Unité 4. Levez une jambe! Dans cette unité, nous allons élaborer un guide pour mieux vivre.
- Unité 5. Vous parlez italien? Nous allons sélectionner des candidats pour quatre emplois.
- Unité 6. Ça coûte combien? Nous allons organiser une fête d'anniversaire et nous allons chercher des cadeaux pour nos camarades de classe.
- Unité 7. Salé ou sucré? Nous allons faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes.
- Unité 8. En train ou en avion? Dans cette unité, nous allons mettre au point les détails d'un voyage.
- Unité 9. On vit bien ici! Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités.

<http://www.difusion.com/extras/rodpoint/1.html> 22

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Quelques implications didactiques...**

- 1. Concevoir l'unité de l'unité didactique comme unité d'action et non pas comme unité de communication.**
- 2. Mettre les documents au service de l'agir (tâches et actions), et non pas à l'inverse l'agir au service des documents.**

23

---

---

---

---

---

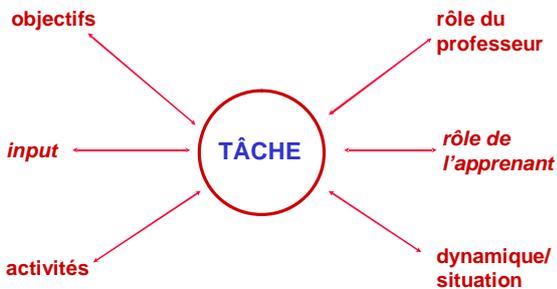
---

---

---

---

---



David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1. Tâches → 2. Domaines → 3. Documents

**Exemple 1: un « dossier de civilisation » en classe terminale**

1) réagir	EO	doc. « amorces »
2) s'informer	CO, CE	doc. « informations »
3) comprendre	CE / EO	doc. « témoignages »

Christian PUREN et al., *¿Qué pasa? classes terminales*, Nathan, 1994.

25

---

---

---

---

---

---

---

---

**Quelques implications didactiques...**

1. Concevoir l'unité de l'unité didactique comme unité d'action et non pas comme unité de communication.
2. Mettre les documents au service de l'agir (tâches et actions), et non pas à l'inverse l'agir au service des documents.
3. Mettre les compétences langagières au service de l'action et non pas de la communication.

26

---

---

---

---

---

---

---

---

**UN EXEMPLE : L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION DANS LE DIPLÔME DE COMPÉTENCE EN LANGUE (DCL)**

PHASE	DURÉE	COMPOSANTE	ACTIVITÉ
1	1 h 30'	Compréhension écrite	Collecter des informations à partir de documents écrits Sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires...)
2		Compréhension orale	Collecter des informations à partir de documents sonores et visuels Sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires)
3	10'	Expression-compréhension orales	Collecter des informations dans un entretien au téléphone
4	20'	Interaction orale	Présenter, argumenter et négocier son projet
5	40'	Production Expression écrite	Rédiger le projet (sous forme de rapport, de lettre...) dans un format donné.

<http://www.d-c-l.net/>

27

---

---

---

---

---

---

---

---

- Dans l'AC : on cherche à recevoir et à transmettre le maximum d'informations.

- Dans la PA : on cherche, en fonction de que l'on veut faire :

- sélectionner l'information pertinente,
- éliminer l'information non pertinente,
- repérer l'information manquante.

28

---

---

---

---

---

---

---

---

### Quelques implications didactiques...

1. Concevoir l'unité de l'unité didactique comme unité d'action et non pas comme unité de communication.

2. Mettre les documents au service de l'agir (tâches et actions), et non pas à l'inverse l'agir au service des documents.

3. Mettre les compétences langagières au service de l'action et non pas de la communication.

4. Mettre la communication au service de l'action, et non pas à l'inverse l'action au service de la communication.

29

---

---

---

---

---

---

---

---

### Communiquez

L'anniversaire surprise

Vous organisez une fête surprise pour l'anniversaire d'un(e) ami(e). Avec votre voisin(e), imaginez la discussion pour l'organisation de la soirée: le lieu de la fête, le(s) cadeau(x), les invité(e)s, les plats à préparer, les surprises,...

Taxi 1, Leçon 23, p. 67.

30

---

---

---

---

---

---

---

---

**À votre tour.**

3) À deux, vous faites visiter votre collège à un nouvel élève ou à un correspondant. Il vous pose des questions et vous lui présentez les salles, le matériel, etc. en vous aidant des verbes donnés et en utilisant qui, que et où :

Exemple : Voilà la classe où je travaille.  
C'est madame Durand qui s'occupe de la cantine.

**1) Mots à utiliser :**  
Voilà le collégien qui je travaille.  
Je me souviens que la fille qui parle à Guillemine.

C. Bergeron, M. Albero et M. Bidault: *Tandem*, niveau 2, Didier, 2003, page 23.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

a) Les élèves ne sont pas impliqués dans la **conception** même du projet :

Doit-on demander une autorisation pour cette visite, et à qui ? Qui s'en charge ? Comment va-t-on se renseigner sur les centres d'intérêt de ce correspondant ? Est-ce qu'on va lui envoyer préalablement de la documentation sur le collège ? Si oui, qui va l'élaborer et la lui envoyer ? Que va-t-on lui faire visiter ? Qui se charge de la visite ? Quelles personnes va-t-on avertir de cette visite ? Qui se charge de préparer cette visite avec ces personnes ? Etc.

Les deux cas de figure suggérés par les auteurs sont traités de la même manière au niveau de la communication - visite d'un nouvel élève ou celle d'un correspondant -, mais il est évident que la conception de ce projet sera en réalité très différente dans l'un et l'autre cas.

b) La préparation linguistique et culturelle est réduite au strict minimum : on est dans la logique communicativiste habituelle, qui consiste à donner aux élèves les éléments langagiers et culturels strictement nécessaires à leur entrée immédiate en communication en langue étrangère en classe.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Quelques implications didactiques...**

1. Concevoir l'unité de l'unité didactique comme unité d'action et non pas comme unité de communication.
2. Mettre les documents au service de l'agir (tâches et actions), et non pas à l'inverse l'agir au service des documents.
3. Mettre les compétences langagières au service de l'action et non pas de la communication.
4. Mettre la communication au service de l'action, et non pas à l'inverse l'action au service de la communication.
5. Replacer tâches communicatives et actions dans l'ensemble de « l'agir » d'enseignement-apprentissage.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

