



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Mél : aplv.lm@gmail.com

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

APLV-LanguesModernes.org

le site de l'APLV

L'article ci-dessous est un article original rédigé spécialement pour le site de l'APLV, APLV-LanguesModernes.org.

Si vous trouvez intéressantes les informations et publications de ce site et de la revue *Les Langues Modernes*, pensez qu'elles sont possibles grâce au travail bénévole d'enseignants au sein d'une association qui ne reçoit aucune subvention directe ou indirecte : adhérez à l'APLV et abonnez-vous aux *Langues Modernes* !

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

Par Christian PUREN
Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne
christian.puren@gmail.com

SOMMAIRE

Introduction. Maîtrise de l'information par l'acteur social : la « compétence informationnelle ».....	2
1. L'approche communicative et le paradigme de l'information-communication.....	5
2. Du paradigme de l'information-communication au paradigme de l'information-action.....	9
3. Le CECRL entre le paradigme de l'information-communication et le paradigme de l'information-action.....	13
3.1 L'émergence du paradigme de l'information-action dans le CECRL.....	13
3.2 La permanence du paradigme de l'information-communication dans le CECRL.....	16
3.3 L'insuffisance du paradigme de l'information-communication dans la perspective de l'action sociale : exemples de quelques échelles de niveau du CECRL.....	18
3.3.1 « Interaction orale générale ».....	18
3.3.2 « Planification ».....	20
3.3.3 « Coopérer ».....	21
3.3.4 « Essais et rapports ».....	23
3.3.5 « Notes, messages et formulaires ».....	24
Conclusion. Vers une prise en compte de la compétence informationnelle en didactique des langues-cultures.....	26
Bibliographie.....	28

Introduction. Maîtrise de l'information par l'acteur social : la « compétence informationnelle »

L'UNESCO a publié en 2008 une *Introduction à la maîtrise de l'information* (FOREST WOODY HORTON 2008) dans laquelle le premier document cité en référence est la *Déclaration de Prague* de septembre 2003 intitulée « Vers une société formée à la maîtrise de l'information ».¹ Ce document avait été rédigé par des experts de 23 pays différents de la *National Commission on Library and Information Science* et du *National Forum on Information Literacy* à la suite d'une Conférence réalisée avec également le soutien de l'UNESCO sur le thème de la « compétence dans l'usage de l'information ». Les deux premiers « principes de base » énoncés dans cette *Déclaration de Prague* sont les suivants :

- *Mettre en place une société de l'information est la clé du développement social, culturel et économique des nations et des communautés, des institutions et des personnes, pour le XXI^e siècle et au-delà.*
- *La compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement – en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent ; elle est préalable à une pleine participation à la société de l'information et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie.*

Dans l'*Introduction à la maîtrise de l'information*, on trouve en page 60 la définition suivante du concept central de ce texte, annoncé dès son titre, celui de « maîtrise de l'information » (*information literacy*) :

*Désigne l'ensemble de capacités, attitudes et connaissances nécessaires pour savoir quand le règlement d'un problème ou la prise d'une décision nécessite de l'information, comment exprimer cette information en mots et expressions qui permettent la recherche, puis chercher et extraire efficacement cette information, l'interpréter, la comprendre, l'organiser, évaluer sa crédibilité et son authenticité, déterminer sa pertinence, la communiquer à autrui si nécessaire et, enfin, l'utiliser pour atteindre le but fondamental recherché ; la maîtrise de l'information est étroitement liée à l'aptitude à apprendre à apprendre et à la réflexion critique, qui peuvent toutes deux constituer des objectifs officiels et formels de l'éducation mais, trop souvent, ne sont pas intégrées aux programmes d'enseignement et plans de cours en tant que résultats d'apprentissage distincts pouvant être enseignés et appris ; la maîtrise de l'information est parfois aussi appelée « compétence en information » (*information competency*) ou « pratique de l'information » (*information fluency*) ou autrement encore, selon les pays, les cultures ou les langues.*

À partir du moment où l'on fixe comme objectif à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères la formation d'un « acteur social » à l'« usage » des langues, comme le font les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*², c'est nécessairement cette « compétence dans l'usage de l'information » – ou « maîtrise de l'information » – que l'on doit viser chez les apprenants. Or cette compétence intègre, comme on le voit dans les citations ci-dessus, des capacités bien plus nombreuses et diversifiées que celles de la seule compétence de communication, dont la mise en œuvre n'est d'ailleurs considérée que comme éventuelle (cf. « *communiquer [l'information] à autrui **si nécessaire*** », je souligne) : savoir ne pas communiquer, ou savoir communiquer seulement la bonne information à la bonne personne au bon moment est effectivement devenu, dans un

1 Une partie des contenus du présent article ont fait l'objet d'une conférence à l'occasion de la « Rencontre FLE 2008 de Barcelone », disponible sur Internet en version orale (PUREN 2008).

2 Cf. « 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. » (CECRL, p. 15)

monde globalisé et où les technologies de la communication permettent à tout un chacun de dupliquer l'information *ad libitum* pour la diffuser *urbi et orbi*, une composante essentielle de la compétence informationnelle.

Pour caractériser l'usage de l'information à l'intérieur de l'entreprise, à savoir la « gestion des connaissances » (équivalent français de *Knowledge Management*), ce sont également bien d'autres activités que la seule communication qui sont mobilisées. Un groupe de responsables de grandes entreprises la définit ainsi : « ensemble de modes d'organisation et de technologies visant à créer, collecter, organiser, stocker, diffuser, utiliser et transférer la connaissance dans l'entreprise. » (BAUVAIS 2000, p. 12)

J'ai finalement retenu pour le titre de mon article, au lieu d'autres expressions possibles comme « gestion de l'information » ou « gestion des savoirs », cette expression de « gestion des connaissances ». Pour marquer le fait qu'une classe de langue, de quelques dizaines d'heures ou d'une année, est une « entreprise » dans le sens premier du terme, c'est-à-dire un projet de création d'une valeur ajoutée en termes de « connaissance de la langue » (*i.e.* un projet d'« apprentissage »), projet qui exige du *professionnalisme*, de la *collaboration* et de la *longue durée* (nous reviendrons sur ces trois caractéristiques tout au long de cet article et en toute fin de conclusion). Cette proximité épistémologique entre le management d'entreprise et la didactique des langues-cultures (désormais « DLC ») explique pourquoi ces deux domaines se sont montrés constamment perméables depuis leur naissance à l'influence des mêmes idéologies successives du progrès : le taylorisme, la technologie, la communication (et à la suite naturellement les technologies de la communication), la centration sur le client/l'apprenant, maintenant le projet (cf. PUREN 2007b).

On trouve par ailleurs dans cette définition de la gestion des connaissances en entreprise une distinction jamais faite à ma connaissance dans l'approche communicative entre « diffuser » (*i.e.* communiquer soi-même) et « transférer » (*i.e.* faire en sorte que d'autres puissent éventuellement utiliser plus tard l'information pour communiquer eux-mêmes). La réflexion sur le management d'entreprise montre ainsi à nouveau quelques longueurs d'avance (cela a toujours été dans le passé de l'ordre de 10 à 15 ans) sur la réflexion didactique : entre un concept et l'autre, en effet, on passe d'une perspective de la communication à la fois individuelle et ponctuelle – qui est celle de l'approche communicative en DLC, comme nous le verrons plus avant – à une perspective à la fois (pour utiliser des termes à la mode) « collaborative » et « durable ».

Cette dernière perspective est assurément aussi celle des documentalistes – qui sont en milieu scolaire les spécialistes de la formation à ce qu'ils appellent « la culture de l'information » –, et ils désignent souvent l'objectif correspondant par l'expression de « compétence(s) informationnelle(s) »³. Cette expression désormais courante a l'avantage de reprendre le modèle d'autres expressions elles aussi maintenant consacrées telles que « veille informationnelle » et « culture informationnelle », et c'est pour cela que je l'ai retenue ici.⁴

Contrairement aux définitions « en extension » – *i.e.* par énumération des composantes, comme celles données par les auteurs de la *Déclaration de Prague* de 2003 et par l'auteur de

3 Dans son appel à communications de son dernier Colloque international « L'éducation à la culture informationnelle » (Lille, 16-18 octobre 2008), la FADBen (Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, <http://www.fadben.asso.fr/>) présente cette compétence informationnelle comme « un enjeu social, économique et culturel ». Voir aussi, par exemple, le site du GRCDI (Groupe de recherche sur la Culture et la Didactique de l'information, http://culturedel.info/grcdi/?page_id=78), et le site de la Direction des Bibliothèques de l'Université de Montréal, <http://www.bib.umontreal.ca/CI/sites.htm> (dernières consultations février 2009).

4 Dans l'expression « maîtrise de l'information », le terme de « maîtrise » a l'inconvénient de suggérer immanquablement le niveau le plus élevé de compétence. Pas seulement en DLC, apparemment, puisque l'auteur de *L'Introduction à la maîtrise de l'information* juge bon de préciser que « en réalité la maîtrise couvre un large éventail de fonctionnalités individuelles, dont chacune peut être observée et mesurée sur une échelle des compétences – débutant, intermédiaire et avancé » (FOREST WOODY HORTON 2008, p. 4).

*l'Introduction à la maîtrise de l'information*⁵ –, je propose ici de la compétence informationnelle une définition plus synthétique et surtout plus adaptée aux exigences et aux défis de la mise en œuvre de la perspective de l'agir social en classe de langue-culture :

Compétence informationnelle

Ensemble des capacités permettant d'agir *sur* et *par* l'information en tant qu'acteur social

Je reprends dans l'ordre la liste des différentes opérations correspondantes énumérées par les auteurs de la *Déclaration de Prague*, parce que, même limitée, elle illustre bien les deux grands types d'agir informationnel : *agir sur l'information* implique de l'identifier, la trouver, l'évaluer, l'organiser et au besoin la créer ; *agir par l'information* implique de l'utiliser et de la communiquer.

Dans l'Annexe B de *l'Introduction à la maîtrise de l'information* est proposé un modèle de « cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information » conçu comme une série de compétences à mettre en œuvre chronologiquement à chaque fois que l'on « [prend] conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information »⁶ :

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.

Ce modèle me suggère immédiatement les quelques remarques suivantes :

a. Agir sur l'information (n° 4, 5, 6, 7 et la 2^e partie du n° 8 : « Savoir [...] présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables »⁷) implique un certain nombre d'activités en amont de l'activité de communication (n° 1, 2 et 3).

b. Agir par l'information (n° 9) implique aussi, si l'on se situe dans une perspective « durable », un certain nombre d'activités en aval de l'activité de communication (n° 10 et 11).

5 Autre exemple de définition en extension proposée au niveau universitaire : « Ensemble des compétences permettant à une personne d'évoluer dans la société du savoir et d'utiliser l'information de façon critique en vue de répondre à un besoin, qu'il s'agisse de résoudre un problème, de prendre une décision, de développer ses connaissances, de créer un document, une œuvre ou un produit ou, plus simplement, de poursuivre sa formation. (UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, 2008).

6 On se reportera à l'Annexe du présent article pour une reproduction complète de ce modèle.

7 Ces activités font partie de celles que les auteurs du *CECRL* appellent de « médiation ».

c. Dans la perspective de responsabilité collective qui est forcément être celle d'un acteur social, un certain nombre d'autres compétences que celles listées dans ce document de l'UNESCO doivent être ajoutées, telles que :

- en amont de la communication, par exemple : « savoir choisir son/ses destinataire(s), « savoir sélectionner l'information utile et nécessaire à son/ses interlocuteur(s), savoir choisir le moment le plus adéquat pour la lui/leur communiquer » ;

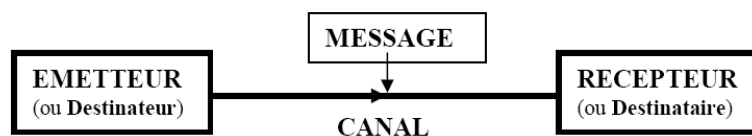
- et en aval de la communication, par exemple : « savoir évaluer dans quelle mesure la sélection et la présentation de l'information, ainsi que le moment et les destinataires choisis, étaient pertinents ou non, et pourquoi », « savoir corriger ou compléter son information en fonction des réactions ou des actions observées chez ses interlocuteurs ».

d. L'activité elle-même de communication ne représente qu'une part très réduite (la première partie de la huitième) d'un cycle de maîtrise de l'information qui en comporte onze ; même si – et c'est là sans doute la raison principale du privilège presque exclusif qui lui était accordé dans l'approche communicative – c'est l'activité qui semble fournir aux apprenants, du moins s'ils acceptent d'entrer dans le jeu de la simulation, les occasions les plus « naturelles » d'un entraînement intensif à la langue étrangère.⁸

Je me propose dans le présent article de montrer d'une part pourquoi et comment l'approche communicative tendait à limiter le traitement de l'information par les apprenants à la seule communication le plus souvent réduite elle-même à la transmission de contenus d'information, d'autre part pourquoi et comment la mise en œuvre en classe de langue de la perspective actionnelle ébauchée dans le *CECRL*, celle de l'agir social, implique de passer d'un paradigme de l'information-communication – à l'intérieur duquel sont restés les auteurs du *CECRL* en contradiction avec leur objectif de formation d'un acteur social – à un paradigme de l'information-action.

1. L'approche communicative et le paradigme de l'information-communication

L'approche communicative, comme son nom l'indique, abordait la question de l'information sous l'angle de la communication, celle-ci ayant été conçue, du moins à l'origine, comme une simple transmission de messages, suivant le célèbre modèle de Shannon :



L'activité de communication tendait en effet à s'y réduire « pratiquement » (dans le sens concret de ce dernier terme : dans la pratique des classes de langue) à un transfert alterné de messages pendant lequel l'émetteur et le récepteur se contentaient d'échanger leur rôle tour à tour. C'est ce qui explique que les manuels communicativistes aient pu maintenir comme découpage de l'objet langue les quatre *skills* (compréhensions et productions orales et écrites) : dans les échanges communicatifs en classe (réels ou simulés), chaque élève fonctionnait à son tour comme un « destinataire » qui *émet* (produit par le canal oral ou écrit) un message (un contenu d'information) à l'intention d'un destinataire qui le *reçoit* (comprend cette information, dans le sens où il en capte les contenus).

L'influence du modèle shannonien, qui ne prend en compte qu'un émetteur et un récepteur, se retrouve aussi dans le privilège accordé, dans l'approche communicative, aux échanges

⁸ Je reviendrai en conclusion sur cette question importante, à propos de l'opposition entre la « simulation » et la « convention ».

interindividuels d'informations : l'exercice historiquement le plus représentatif de cette méthodologie est le croisement du *pair work* et de l'*information gap*, le recours massif à la simulation s'y expliquant par la difficulté de rencontrer ou créer des situations naturelles de ce type en enseignement formel collectif.

Ce que j'appelle le « paradigme de l'information-communication », c'est précisément cette conception de l'information considérée essentiellement sous l'angle de la transmission d'informations ; paradigme toujours de rigueur dans le langage que nous utilisons, comme on peut le constater dans l'appellation de la discipline universitaire « Sciences de l'information et de la communication »⁹ ou encore dans l'expression « Technologies de l'information et de la communication »¹⁰. Certes, ce sont là des « expressions *consacrées* », comme on dit, mais ce qui leur a donné l'onction, c'est justement ce paradigme qui attribue un statut particulier à la communication parmi les différentes opérations de la chaîne informationnelle. « On ne peut pas ne pas communiquer », tel est l'axiome n° 1 de Paul Watzlawick, théoricien de l'École de Palo Alto, que reprend par exemple Évelyne Bérard dans son ouvrage de 1991 sur l'approche communicative en DLC : « **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 » (p. 62). Je souligne dans cette phrase l'accumulation des marques à la fois d'évidence et d'exclusion, qui trahit ce que l'on appelle une « idéologie », c'est-à-dire un système d'idées fournissant une cohérence globale, mais produisant de ce fait mécaniquement le rejet plus ou moins inconscient de tout ce qui n'entre pas dans son cadre.

1. Pour prendre un seul exemple – mais c'est précisément celui d'un type de traitement de l'information fréquent dans la perspective de l'agir social, en l'occurrence, l'élaboration d'un document de *travail*¹¹ –, je ne vois pas le moindre processus de communication dans la mise au propre pour lui-même, par un étudiant, des notes qu'il a griffonnées en suivant le cours magistral de l'un de ses enseignants : pour reprendre la distinction terminologique très justement proposée par les auteurs de la *Déclaration de Prague* de 2003, il s'agit là d'« utiliser » l'information (pour soi-même), et non pas (ou pas encore) de la « communiquer » (à quelqu'un d'autre).

Si l'on ne se situe pas dans un référentiel idéologique de type déterministe, où l'on considère le sujet comme soumis à des structures qui le dépassent (cf. le « on ne peut pas ne pas communiquer »), mais dans un autre qui laisse sa place au volontarisme démocratique, où l'on considère le citoyen capable d'assumer consciemment ses valeurs personnelles et collectives, on peut affirmer avec le même sentiment d'évidence que « on ne peut pas ne pas évaluer et sélectionner l'information reçue avant de la communiquer à d'autres », ou encore que « on ne peut pas ne pas se sentir responsable de l'information que l'on a communiquée et en suivre les effets »...

Dès les débuts de l'approche communicative pourtant, deux modèles de complexification de la conception shannonienne de la communication étaient disponibles, qui prenaient en compte non pas seulement l'opération de transmission d'informations d'une personne à une autre, mais celles mises en œuvre dans deux formes d'action, l'une réciproque, l'autre commune.

- 1) La forme d'action réciproque, ce sont les « actes de parole », qui correspondent à une action de l'un sur l'autre :

La pragmatique linguistique (Austin, Searle,...), par l'intérêt porté aux actes de parole (promesse, ordre,...), a montré que tout acte de communication implique

⁹ Cette jeune discipline jouit du privilège – toujours refusé à la DLC, dont le champ s'est pourtant constitué bien plus tôt historiquement (dès la fin du XIX^e siècle) – de disposer d'une section particulière (la 71^e) au Conseil National des Universités, institution qui, comme on le sait, commande jusqu'à présent les recrutements et les promotions des universitaires. Il est vrai qu'elle a su, elle, se tenir à distance des / tenir à distance les Sciences du langage...

¹⁰ « TIC », et ses variantes « [N]TIC[E] », [Nouvelles] Technologies de l'Information et de la Communication [pour l'Éducation].

¹¹ Nous reviendrons plus avant sur ce type de document.

nécessairement des relations sociales. Communiquer, ce n'est pas simplement se faire l'émetteur d'un message, c'est surtout, pour chacun des partenaires, instaurer ou tenter d'instaurer une relation, c'est s'attribuer et attribuer à autrui une position, un rôle, une place. C'est aussi construire une image de soi. (CHARLIER Ph. & PIROTON G. 1995, p. 4)

On sait que les actes de parole (ou « fonctions langagières ») sont avec les notions les deux caractéristiques de la grammaire de référence de l'approche communicative, qualifiée pour cela de « grammaire notionnelle-fonctionnelle ». Mais du coup, les actes de parole constituant l'un des modes de présentation des contenus linguistiques de chaque unité didactique, la reprise des différentes « réalisations linguistiques » de ces actes de parole, en particulier dans les simulations et jeux de rôle, correspondait beaucoup plus à un réemploi linguistique qu'à une véritable action réciproque (même simulée) entre apprenants.

2) La forme d'action commune, c'est « l'interaction » qui se produit au sein même de la communication entre deux interlocuteurs, telle qu'elle est décrite dans le modèle systémique de l'École de Palo Alto : à chaque prise de parole, chacun modifie son message en fonction de la prise de parole antérieure de l'autre, et ainsi de suite, cette mécanique récursive générant un processus de « co-construction du sens » – pour réutiliser une formule couramment utilisée pour désigner cette action commune des interlocuteurs sur une information globale qu'eux-mêmes élaborent ainsi conjointement au fur et à mesure du déroulement de leur échange.

Ce modèle systémique a inspiré en France un certain nombre de recherches descriptives sur les interactions langagières en classe de langue¹² et même certaines propositions didactiques¹³. Mais, pour intéressantes qu'elles aient été, ces recherches et propositions sont restées à l'intérieur du paradigme d'information-communication : les premières sont venues ajouter en formation des enseignants des activités de réflexion sur la communication entre apprenants et entre apprenants et enseignant en classe¹⁴ ; les secondes ont amené principalement à redécouvrir les tâches développées dans le cadre de la méthodologie active scolaire française des années 1920-1960 dans le but de faire communiquer les apprenants entre eux en classe à propos et à partir de documents authentiques (au début, les seuls textes littéraires) instrumentalisés comme supports de communication entre apprenants.¹⁵

Dans la mise en œuvre **effective** de l'approche communicative dans les manuels et les classes de langue, l'action réciproque (l'agir sur l'autre par l'acte de parole) et l'interaction (l'agir avec l'autre sur l'échange commun) ne sont pas parvenus à remettre en cause le modèle de Shannon, la communication entre apprenants se réduisant généralement à un transfert alterné de contenus d'informations. Et c'est que les enseignants trouvaient intérêt à limiter les apprenants à la mise en œuvre de ce modèle : les documents supports étant choisis au préalable par eux-mêmes ou les concepteurs de manuels en fonction d'une progression d'enseignement – ou au besoin fabriqués à cet effet –, la simple reprise, en retransmission et

12 Voir par ex. Francine CICUREL, « La construction de l'interaction didactique » in : *Études de linguistique appliquée* n° 55, Didier Érudition, juillet-septembre 1984, pp. 47-56. Plus récemment : « Les interactions en classe de langue », *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et Applications » (BIGOT V. et CICUREL F. coord.), juillet 2005.

13 Par ex. Francine CICUREL, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris : Hachette (col. « F »), 1991, 160 p.

14 L'axiome n° 2 de Paul Watzlawick, du Collège de Palo Alto, est que « toute communication présente deux aspects: le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication » : la réflexion sur les interactions en classe de langue va donc être considérée comme susceptible d'aider les enseignants à y susciter, guider et aider la communication.

15 Pour une présentation détaillée de ces tâches, voir PUREN Christian, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. », <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389> (mise en ligne octobre 2006). On comparera avec les propositions de Francine CICUREL dans son ouvrage cité en note 8 *supra*. Ce que j'appelle un « modèle d'analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires » (cf. pp. 13-15) a été mis au point au début du XX^e siècle sur les textes littéraires, et a été appliqué par la suite, en didactique scolaire française, à tous types de documents authentiques. En 2008, un siècle plus tard, c'est encore le modèle utilisé pour les épreuves de certification orale ou écrite de langue étrangère au baccalauréat français.

production, de leurs contenus d'information par les apprenants assurait en classe la poursuite de l'objectif principalement visé, à savoir un réemploi d'apprentissage des contenus linguistiques correspondants (en classe, donc), censé préparer les apprenants à leur futur réemploi d'usage (dans la société).

L'exercice de ce fait le plus représentatif de l'approche communicative, c'est bien le dispositif croisant le *pair work* et l'*information gap* : les informations à transmettre y étaient données d'emblée à chacun des interlocuteurs, et l'activité y prenait naturellement fin dès que l'information globale y était reconstituée au moyen de l'échange interindividuel d'informations :

- avant la communication, on n'y envisageait pas ce que chacun aurait pu ou dû faire *sur* l'information (par ex. l'évaluer, la sélectionner, la hiérarchiser, la transformer, la compléter,...) ;
- après la communication, on n'y envisageait pas non plus ce que chacun aurait pu ou dû faire *par* l'information reçue, et moins encore ce que les deux interlocuteurs auraient pu ou dû faire ensemble de l'information globale ainsi reconstituée.

Cette conception de la communication essentiellement comme transmission individuelle d'informations s'explique, comme je l'ai argumenté dans un article précédent (PUREN 2006), par la « situation sociale de référence » de l'approche communicative, qui est celle de la rencontre personnelle initiale telle qu'elle est vécue par exemple dans le cadre d'un voyage touristique. Il suffit de voir à quel point l'individuel et l'inchoatif dominant dans le référentiel de la « communication professionnelle » ébauché par les auteurs du *CECRL*, aux dépens d'une gestion de l'information à la fois collective et dans la durée, qui pourtant caractérise fondamentalement celle d'un « acteur social » responsable :

4.3 Tâches communicatives et finalités

[...]

4.3.2

La communication professionnelle

Les apprenants en situation de résidents temporaires devront être capables de :

- *faire les formalités nécessaires à l'obtention d'un permis de travail ou de tout autre papier de ce type*
- *se renseigner (par exemple auprès d'une agence pour l'emploi) sur la nature des emplois, les ouvertures et les conditions (par exemple le profil du poste, le salaire, le droit du travail, les horaires et congés, la durée du préavis, etc.)*
- *lire les offres d'emploi*
- *écrire des lettres de candidature et avoir un entretien de recrutement. Fournir des informations orales ou écrites sur soi, sa formation et son expérience et répondre à des questions sur ces mêmes points*
- *comprendre et suivre les règles d'embauche*
- *comprendre les tâches à accomplir au moment de l'entrée en fonctions et poser des questions à ce sujet*
- *comprendre les règles de prudence et de sécurité et leurs consignes d'application*
- *signaler un accident, faire une déclaration d'assurance*
- *bénéficier de la protection sociale*
- *communiquer de manière appropriée avec les supérieurs, les collègues et les subordonnés*
- *participer à la vie sociale de l'entreprise ou de l'institution (par exemple le restaurant d'entreprise, les clubs sportifs et les associations, etc.).*

(*CECRL*, p. 46)

Le fait de vouloir équilibrer et articuler le mieux possible, en DLC, les activités de compréhension et les activités d'expression, amène sans doute mécaniquement à privilégier les situations de découverte de l'inconnu aux dépens des situations de gestion du connu, qui sont précisément celles où la question de la « maîtrise de l'information » s'impose avec le plus d'évidence.

2. Du paradigme de l'information-communication au paradigme de l'information-action

Dans de nombreux domaines d'activité émergent depuis au moins une quinzaine d'années un certain nombre de constats récurrents qui nous indiquent que nous sommes en train de passer d'un paradigme de l'information-communication à un nouveau paradigme, celui de l'information-action.

Je reprends ci-dessous les idées que j'ai par ailleurs présentées dans mon article « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées » (PUREN 2007b, pp. 6-9) :

1) La diffusion d'informations est devenue d'autant plus intense qu'elle se nourrit d'elle-même : il est devenu désormais très (trop) facile de la reproduire et de la rediffuser à l'infini, telle quelle ou rapidement transformée : certains virus le font d'ailleurs très bien tout seuls, sans aucune intervention humaine...

De sorte que dans une certaine mesure, la communication se fait désormais au détriment de l'action. Quelques exemples :

– On a remarqué depuis longtemps que certains « parlaient beaucoup pour ne rien dire » ; il faut bien maintenant constater que nous sommes passés à une époque où certains « disent beaucoup pour ne rien faire »... La question de l'équilibre entre la communication sur l'action (prévue, en cours ou réalisée) et l'action elle-même se pose désormais dans de nombreux domaines de l'activité publique. C'est le cas par exemple de l'action humanitaire : les ONG doivent, pour recueillir des fonds, communiquer sur leurs activités, et pour cela assigner à ce type de dépenses publicitaires des sommes qui ne seront donc pas utilisées pour leurs opérations sur le terrain.

– Tous ceux qui sont amenés à communiquer plus ou moins intensément par courrier électronique savent le temps qu'ils doivent maintenant passer à supprimer les courriels indésirables ainsi qu'à trier dans leur boîte à lettres entre ce qui est urgent, ce qu'il leur faudra faire dès que ces urgences seront réglées, ce qui peut attendre à plus tard (mais il leur faut alors prévoir comment se le faire rappeler au moment opportun), et ce qu'ils peuvent ignorer dans l'attente d'une éventuelle relance de la part du correspondant. Sans compter les demandes de précisions à envoyer aux expéditeurs des messages rédigés de telle manière qu'on ne sait pas comment y répondre ou les traiter... Tout ce temps de plus en plus long passé à la gestion des communications reçues est autant de temps soustrait au travail individuel et collectif.¹⁶

– Dernier exemple plus personnel, tiré de mon expérience de Directeur de recherche à l'université : l'accès constant à de nouveaux articles de recherche, en particulier sur Internet, perturbe voire bloque chez certains étudiants leur propre travail de réflexion et d'écriture sur leur thématique de recherche.

2) En réception, savoir éliminer l'information superflue, classer l'information pertinente, repérer l'information manquante, la rechercher, arrêter de la rechercher pour garder le temps indispensable au traitement des informations déjà recueillies ou pour élaborer soi-même de l'information originale nécessaire pour ce que l'on veut faire personnellement, etc. : toutes ces compétences sont devenues tout aussi importantes – et plus difficiles à mettre en œuvre... – que de savoir capter l'information immédiatement disponible.

On voit immédiatement quelles doivent être les compétences exigées parallèlement en retransmission et production¹⁷ de la part de ceux qui veulent non pas gêner mais faciliter

16 Même si, heureusement, de temps en temps, quelques-uns de ces messages nous apportent des idées qui ne nous seraient jamais (par)venues auparavant : le bénéfice personnel tiré de ces « nouvelles technologies » peut être très important, à condition d'en assumer le coût (très lourd) dans la durée.

17 Notons au passage qu'en DLC, très significativement, on n'a pas encore ressenti la nécessité de faire la différence entre ces deux concepts de *retransmission* et de *production* : la « production », écrite ou orale, y est considérée seulement dans le temps réel du processus de communication, sans prise en compte du type de traitement de l'information auquel elle correspond en amont (simple reproduction, réélaboration, ou production originale). J'avais dû faire, dans mon *Histoire des méthodologies* (1988), la

l'action des destinataires de leurs messages : la compétence informationnelle implique tout particulièrement de savoir pour qui, pour quoi et à quel moment précisément *ne pas mettre en œuvre sa compétence de communication*. Il n'y a là en définitive nul paradoxe : pour savoir agir en société, il faut, de manière opposée et complémentaire tout à la fois, savoir parler et savoir se taire, savoir dire et savoir taire... Cette constatation empirique (et je pense transculturelle) interroge à elle seule cette expression – très curieuse à la réflexion – de « technologies de l'information **et** de la communication ». Cette expression laisserait entendre en effet que les deux opérations sont structurellement solidaires, alors même que les technologies de l'information – depuis les fiches perforées jusqu'aux actuels moteurs de recherche sur Internet – ont été tout naturellement conçues dès l'origine tout autant pour sélectionner l'information pertinente (à communiquer en choisissant les destinataires et les moments) que pour éliminer l'information inutile (à ne pas communiquer).

3) Toutes les opérations présentées ci-dessus en 1) et en 2) ne sont réalisables que par rapport à ce que communicants et destinataires peuvent ou veulent *faire* chacun et/ou ensemble de l'information et avec cette information. De nombreuses études en entreprise ont ainsi montré que l'action détermine la communication en amont – sa conception – et en aval – son utilisation (cf. PUREN 2007b, p. 8). Je suis persuadé que l'approche communicative restera dans l'histoire de la DLC comme un nouvel exemple (le dernier, j'espère !...) de systématisation et fermeture dogmatique en didactique des langues-cultures, parce que l'on y a considéré la communication en elle-même et pour elle-même, comme un moyen et un objectif en soi, en faisant l'impasse sur la responsabilité personnelle et collective des communicants et destinataires quant à leurs actions réalisées sur l'information et par l'information transmise et reçue.

La pleine responsabilité d'un acteur social vis-à-vis de l'information qu'il communique à quelqu'un à un moment déterminé peut même exiger de lui, comme nous l'avons vu plus haut, qu'il prenne en compte son éventuelle réutilisation correcte et/ou efficace par d'autres que ce destinataire, ailleurs, à d'autres moments et pour d'autres actions. Ce sont là deux fortes nécessités en entreprise (dans le cadre du *Knowledge Management*), mais aussi – pour prendre un exemple que je connais bien d'expérience personnelle – dans les associations de bénévoles où les responsables doivent savoir préparer l'abandon de leurs fonctions de manière à ne pas mettre en péril la continuité des activités qu'ils y assument. Dans les classes de langues-cultures de l'enseignement scolaire, on voit bien la finalité éducative fondamentale qui est là en jeu, qui est celle de former les élèves à dépasser l'approche à la fois locale, individualiste et ponctuelle de l'information qui était celle de l'approche communicative, pour une approche à la fois globale, collaborative et durable.

Les débuts du basculement d'un paradigme donné à un autre s'opèrent – c'est du moins le cas en DLC –, sans que les acteurs eux-mêmes s'en rendent compte.

Un premier exemple historique nous en est donné par l'instruction du 13 septembre 1890, qui est une instruction charnière

– *entre la méthodologie traditionnelle*, qui reposait sur le paradigme indirect dans lequel parler une langue étrangère consiste à penser en langue maternelle et traduire immédiatement et inconsciemment dans sa tête L1 → L2 : converser en langue étrangère était donc conçu comme une alternance entre du thème et de la version orale ; de même lire un texte en langue étrangère consistait à le traduire mentalement – ; d'où l'activité de référence de cette méthodologie, l'entraînement systématique à la traduction dans les deux sens ;

– *et la méthodologie dite « directe »* précisément parce qu'elle empruntait au modèle de la méthode « naturelle » ou « maternelle » le paradigme direct : parler une langue étrangère, ce serait à la fois penser et parler en langue étrangère ; d'où, à l'inverse, la volonté chez les méthodologues directs d'éradiquer le plus vite possible la traduction mentale chez les élèves.

différence entre la reproduction (à l'identique) et la re-production (production d'un nouveau message obligeant au moins à une recombinaison personnelle des formes linguistiques introduites dans l'Unité didactique).

Le passage qui nous intéresse ici est le suivant :

La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots. [...] La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : Qu'est ceci ? Comment est ceci ?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne.

Ce sera déjà un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux. Les premiers thèmes écrits ne seront que la répétition ou la continuation des mêmes exercices.

On voit que la technique de que l'on appellera en enseignement scolaire des langues étrangères la « leçon de mots »¹⁸, telle qu'elle est exposée dans le premier paragraphe, est encore présentée dans le second paragraphe comme une nouvelle forme de mise en œuvre du paradigme indirect, alors même que c'est précisément cette technique qui permet la mise en œuvre du paradigme direct dès les débuts de l'apprentissage !

Un siècle plus tard, au début des années 1990, on retrouve exactement le même phénomène chez les concepteurs du Diplôme de Compétence en Langue (DCL, www.d-c-l.net), qui conçoivent le scénario d'évaluation de cette certification sur la base de ce qu'ils appellent un « Référentiel des tâches *communicatives* en milieu de travail »¹⁹. Or on trouve, aussi bien dans leur référentiel que dans leur scénario d'évaluation, des tâches **sur** l'information en amont de la communication, telles que la sélection de l'information pertinente (par rapport à l'action à réaliser dans le cadre de la « mission » en simulation que doivent réaliser les candidats) et le repérage de l'information manquante (par rapport à cette même action : une phase du scénario d'évaluation est prévue pour que les candidats puissent demander à un informateur, au téléphone, des informations non contenues dans le dossier qui leur a été remis au départ).

On comprend pourquoi cette rupture paradigmatique (même encore non consciente) s'est produite d'abord dans une certification telle que le DCL, conçue pour les langues étrangères utilisées dans les entreprises, dans lesquelles, l'informatisation aidant, l'inflation de la communication s'est très vite heurtée aux exigences d'une pertinence et d'une efficacité maximales au service de l'activité productive. Il est significatif par exemple que l'expression de « communication interculturelle », encore à la mode il y a quelques années dans les articles et ouvrages des formateurs en entreprise, y ait cédé maintenant la place à celle de « management interculturel » (*Intercultural Management*, sur le modèle de *Knowledge Management*), et pour les mêmes raisons : la préoccupation pour les seules activités de communication dans le cadre des contacts interpersonnels au sein des équipes multiculturelles s'est désormais élargie à toutes les activités que recouvre le concept anglo-saxon de *management*, c'est-à-dire aux activités d'organisation, de direction et de gestion de l'activité globale de l'entreprise.

C'est la même rupture entre le paradigme de l'information-communication et celui de l'information-action qui a impulsé simultanément le passage de la notion de compétence de communication à celle de compétence informationnelle chez les experts rédacteurs de la *Déclaration de Prague* de 2003 et chez l'auteur de *L'Introduction à la maîtrise de l'information* de 2008, même si leur terminologie correspond encore le plus souvent au premier paradigme.

¹⁸ Cette « leçon de mots » est explicitement calquée sur la « leçon de choses » introduite officiellement quelques années plus tôt dans l'enseignement primaire de la langue maternelle en France.

¹⁹ Je souligne. Voir la reproduction de ce référentiel dans BOURGUIGNON C., DELAHAYE P, PUREN C. 2007, Annexe 4 pp. 137-141. Le DCL a été conçu au départ comme une certification attestant d'un certain niveau d'efficacité dans l'utilisation d'une langue étrangère en entreprise.

Ainsi, dans ce dernier document, alors même que la publication est prise en charge par le « Secteur de la Communication et de l'Information » de l'UNESCO, et que son Directeur, dans la préface de l'ouvrage, la replace dans ce même cadre conceptuel (cf. p. i : « la "maîtrise de l'information" est devenue un nouveau paradigme dans le paysage de l'information et de la communication »), l'auteur lui-même n'utilise cette expression que pour désigner des domaines existants (par ex. « technologies modernes de l'information et de la communication », p. 9) ; « enseignement de l'information et de la communication », p. 41 ; « services d'information et de communication », p. 46). Mais il ne ressent personnellement le besoin de l'utiliser :

- ni pour définir aucun des quatre premiers « membres » de la « grande famille des «maîtrises pour la survie" au XXI^e siècle » : (1) la maîtrise fonctionnelle fondamentale ou de base des pratiques (compétences) que sont la lecture, l'écriture, l'expression orale et le calcul ; (2) la maîtrise de l'informatique ; (3) la maîtrise des médias ; (4) l'enseignement à distance et le cyber-apprentissage ; (5) la maîtrise culturelle » ;²⁰
- ni même pour le 6^e type de maîtrise, à savoir « la maîtrise de l'information », qui en tant que thème de l'ouvrage fait pourtant l'objet d'une description détaillée de ses différentes composantes et d'une longue série de « recommandations » à l'intention des décideurs : dans ce type de maîtrise, central puisque c'est le thème même de l'ouvrage (cf. son titre), la communication n'est considérée au contraire, comme nous l'avons vu plus haut, que comme l'une des onze activités de « maîtrise du cycle de l'information ».

On observe donc dans cet ouvrage ce que j'ai déjà noté plus haut chez les auteurs de l'instruction de 1890 comme chez les concepteurs du DCL, à savoir que les expressions consacrées et les notions clés en usage – ce que l'on pourrait appeler « les cadres langagiers » – continuent à être utilisées à l'identique pendant la période de transition paradigmatique, alors même qu'ils ne sont plus adaptés aux cadres idéologiques et conceptuels, qui se sont entre-temps déplacés.

Je donne dans mon article de 2008 un exemple concret de prise en compte nécessaire de ce nouveau paradigme de l'information-action. Il concerne ces documents qui sont appelés à prendre une place très importante dans les unités didactiques de la nouvelle perspective actionnelle, à savoir les « documents de travail » tels que les notes prises par les apprenants sur des documents divers dans le cadre de la préparation commune d'un exposé ou l'élaboration collective d'un dossier :

[...] les « documents de travail » tels que synthèses de dossiers, comptes rendus de réunions, notes et autres mémorandums ont aussi une grande place dans les environnements de travail collaboratif, tels que les entreprises, parce que l'activité globale doit rester collective alors que les tâches doivent être partagées. Ces documents de travail ont pour fonction de réintégrer dans cette activité globale les activités partielles réalisées par les différentes équipes : ils ne doivent pas être interprétés dans le cadre de l'ancien paradigme communicatif, mais dans celui du nouveau paradigme co-actionnel : ils ne communiquent pas de l'information, ils mettent en commun de l'action. (p. 10)

Dans l'approche communicative, on attribuait aux activités réalisées en classe trois statuts différents qui reposaient sur l'idée d'une valorisation systématique des activités d'usage (en société) par rapport aux activités d'apprentissage (en classe) : elles étaient soit « authentiques » (d'usage réel), soit « simulées » (d'usage imité) soit « artificielles » (purement d'apprentissage), même si l'on évitait cette dernière appellation, qui apparaissait sans doute comme trop péjorative pour des activités considérées malgré tout comme

²⁰ Même si la communication est citée comme l'un des vecteurs essentiels de toute culture : « Par maîtrise culturelle (*Cultural Literacy*), on entend la connaissance et la compréhension de la manière dont les traditions, les croyances, les symboles et les figures emblématiques, les célébrations et les moyens traditionnels de communication (l'oralité, par exemple) d'un pays, d'une religion, d'un groupe ethnique ou d'une tribu ont des effets sur la création, le stockage, le maniement, la communication, la préservation et l'archivage des données, des informations et des connaissances, au moyen des technologies » (p. 9).

indispensables, telles que des exercices de repérage, conceptualisation, application et entraînement grammaticaux, lexicaux et phonétiques. Mais qualifier certaines activités d'« authentiques » et d'autres de « simulées » (dans lesquelles il s'agissait de simuler l'authenticité), c'était bien sous-entendre que celles du troisième type n'étaient pas authentiques...

La typologie des communications proposée par François WEISS est à cet égard symptomatique, qui distinguait en 1984 entre :

1. « *La communication didactique* », qui vise la gestion du travail de classe et la réflexion sur la langue.
2. « *La communication imitée* », qui vise l'entraînement au maniement de la langue par la reproduction.
3. « *La communication simulée* », qui vise la réutilisation des formes linguistiques dans des situations « un peu plus ouvertes, créatives et spontanées ».
4. « *La communication authentique* », lorsque l'élève parle de sa propre initiative et en son nom propre. (pp. 47-48)

Or dans les échanges entre enseignant et apprenant, ce dernier souvent « parle de sa propre initiative et en son nom propre » dans le cadre de la « communication didactique », par exemple lorsqu'il demande à l'enseignant de préciser une consigne, ou qu'il intervient pour exposer la règle qui lui semble pouvoir être induite d'une série de variations grammaticales. On voit bien que si ces communications ne sont pas considérées comme « authentiques » dans cette typologie de F. WEISS, mais comme « didactiques », c'est uniquement parce qu'elles se réalisent en classe et pour l'apprentissage, et non en situation d'usage dans la société.

Nous verrons au tout début du chapitre 3 ci-dessous que les auteurs de *CECRL* – sinon sans le savoir, du moins sans le dire explicitement et en tout cas sans en tirer toutes les conséquences – remettent clairement en cause cette coupure fondatrice de l'approche communicative entre l'authenticité de l'usage et l'artificialité de l'apprentissage, en considérant l'activité d'apprentissage comme une action sociale à part entière.

3. Le *CECRL* entre le paradigme de l'information-communication et le paradigme de l'information-action

3.1 L'émergence du paradigme de l'information-action dans le *CECRL*

Je renvoie tout d'abord mes lecteurs au chapitre 1 de mon article de janvier 2009, où je montre que le concept de l'« agir » est utilisé par les auteurs du *CECRL* pour la définition de tous les nouveaux concepts-clés de l'approche, qu'ils appellent à juste titre pour cette raison « actionnelle » : *tâches, compétence, contexte, texte, domaine* et *stratégie*. Je reprends ci-dessous les passages du *CECRL* qui illustraient mon propos :

- 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* » ;
- 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* » ;
- domaine(s) : « *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* ».

(p. 15, je souligne)

– 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. 16, je souligne)

On sait par ailleurs que l'agir de référence déclaré n'y est plus celui de l'approche communicative – l'acte de parole – mais l' « action sociale » :

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)

Le fait que les auteurs du *CECRL* appliquent ce concept de l' « agir social » non seulement à l'agir d'usage, mais aussi à l'agir d'apprentissage, est tout aussi important, parce qu'il est tout autant en rupture avec l'approche communicative, dont la tâche d'apprentissage de référence, la simulation, neutralisait l'opposition entre ces deux types d'agir : on y demandait aux apprenants en classe de faire comme s'ils étaient des usagers en société.

Les auteurs du *CECRL*, en effet, définissent la perspective actionnelle comme « consid[érant] avant tout l'usager **et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux** » (p. 15, je souligne)²¹ ; et à la même page, quelques lignes plus bas, ils écrivent que « **l'usage d'une langue, y compris son apprentissage**, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et **comme acteurs sociaux**, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (je souligne). Par ailleurs, le domaine « éducationnel »²² est dans le *CECRL* l'un des domaines d'intervention des acteurs sociaux (à côté des domaines « professionnel », « public » et « personnel »), et les activités d'apprentissage que les apprenants y effectuent y sont de ce fait logiquement présentées comme des « tâches » à part entière :

*Dans le domaine éducationnel, on peut utilement distinguer **les tâches** que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles **dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage**. (p. 46, je souligne)*

La typologie des tâches proposées par les auteurs du *CECRL* est la suivante, telle du moins qu'on peut la reconstituer à la lecture du Chapitre 7 (« Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues »), et en particulier de la page 121 :

1. « tâches authentiques »

« Ces tâches "cibles" ou de "répétition" ou "proches de la vie réelle" sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels. »

²¹ « It views users and learners of a language primarily as social agents », dans la version originelle anglaise.

²² « Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences », dans la version originelle anglaise.

2. « tâches pédagogiques »

Ce sont celles qui sont « conçues en vue de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue » ; elles sont « assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants » et elles se « fond[ent] sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier » ; ce peut être des... :

2.1 « tâches pédagogiques communicatives »

Ce sont celles où « l'intérêt de la performance porte à la fois sur le sens et sur la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié. » Dans ces activités, l'enseignant doit rechercher « constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction de telle sorte que la réalisation de la tâche, mais aussi les opérations d'apprentissage, puissent être facilitées et convenablement identifiées. »

2.2. « tâches méta-communicatives »

« Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « méta-communicatives » telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes. »

2.3 « exercices formels hors contexte ».

Si l'on compare cette typologie à celle de Weiss (1984) présentée plus haut, et qui est caractéristique de l'idéologie communicativiste (il s'agit d'une typologie des activités de communication), nous pouvons me semble-t-il faire les constats suivants, en nous limitant à ce qui nous importe directement ici :

– D'une part, les auteurs du *CECRL* maintiennent l'opposition fondatrice de l'approche communicative entre les tâches d'usage qualifiées d' « authentiques » (et apparemment même les tâches simulant l'usage sont considérées par eux comme authentiques !...) et les tâches d'apprentissage, que ces auteurs qualifient de « pédagogiques » : ce dernier qualificatif relève de toute évidence chez eux d'un euphémisme « politiquement correct » (on ne peut qualifier en effet certaines tâches d' « authentiques » que si l'on considère que les autres ne le sont pas...), mais il marque surtout, plus gravement, leur incapacité à assumer pleinement la part indispensable d'artificialité dans l'enseignement formel des langues-cultures²³.

– D'autre part, les auteurs du *CECRL* continuent à attribuer un statut particulier à la communication, puisqu'ils appliquent le concept tout autant aux tâches authentiques qu'à certaines tâches pédagogiques :

Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques », sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. (p. 122)

– Enfin, très significativement pour mon argumentation, ce sont seulement des tâches pédagogiques « intermédiaires » qu'ils présentent – sans le dire, parce que très certainement sans s'en rendre compte !... – comme relevant d'une véritable compétence informationnelle :

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat). Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « méta-communicatives » telles que

23 Pour une défense et illustration de l'artificialité en classe de langue-culture, cf. PUREN 2009, chapitre 5, « L'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, des agir fonctionnellement artificiels ».

*les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. **Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes.*** (p. 121, je souligne)

On ne saurait mieux reconnaître – implicitement parce que sans doute inconsciemment – que le lieu de l'enseignement-apprentissage collectif, la « classe », est en lui-même un véritable espace d'action sociale.

3.2 La permanence du paradigme de l'information-communication dans le CECRL

On ne peut certainement pas reprocher aux auteurs du CECRL de ne pas avoir été clairs sur le statut de la communication dans leur document, puisqu'ils annoncent dès le début qu'elle constitue l'objectif même de cet apprentissage des langues qu'ils veulent faciliter :

1.1 QU'EST-CE QUE LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE ?

*Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser **dans le but de communiquer.*** (p. 9, je souligne)

Le problème est qu'ils écrivent quelques pages plus loin :

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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (2.1 Une perspective actionnelle, p. 15)

... et que, comme nous l'avons vu, ces deux objectifs (celui de formation d'un communicateur et celui de formateur d'un acteur social) ne sont pas du tout « superposables » : ils n'impliquent pas les mêmes compétences.

On peut trouver dans le CECRL de multiples confirmations de ce privilège encore massivement accordé par les auteurs aux activités communicatives :

1) L'absence de description dans le CECRL de ce qui serait une « compétence actionnelle » ou « compétence de l'agir social ».

Le concept n'y est même pas envisagé, les auteurs se contentant de reprendre le concept vague de « savoir-faire » simplement illustré par quelques exemples concrets²⁴. Par contre, la « compétence à communiquer langagièrement » (titre du chapitre 2.1.2, pp. 17 sqq.) fait l'objet d'une typologie (compétence linguistique / pragmatique / sociolinguistique, cf. pp. 17-18) et d'une description détaillée. Par ailleurs, la composante pragmatique, la plus proche pourtant du nouvel objectif annoncé de formation d'un acteur social (*pragma* en grec = action) reste définie strictement dans le cadre de l'approche communicative :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. (p. 16)

2) Le sommaire du chapitre 4, « L'utilisation de la langue et l'apprenant utilisateur » (p. 39) :

Introduction

4.1 Le contexte de l'utilisation de la langue

4.2 Thèmes de communication

4.3 Tâches communicatives et finalités

²⁴ Cf. 2.1.1, « Compétences générales individuelles », « Les habiletés et savoir faire » (p. 16) et 5.1.2. « Compétences générales », « Aptitudes et savoir-faire » (p. 83).

4.4 Activités de communication langagière et stratégies

4.5 Opérations de communication langagière

4.6 Le texte

3) Les descripteurs des « niveaux communs de compétences » de l' « échelle globale », p. 25 :

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
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. <u>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.</u>
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). <u>Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.</u> 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. <u>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.</u> Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

– Les passages soulignés dans les niveaux A1, A2 et B1 illustrent me semble-t-il suffisamment la permanence du poids de l'agir de référence de l'approche communicative, à savoir l'acte de parole, et les notions qui l'accompagnent, dans les descripteurs de compétence du *CECRL*, contrairement à la rupture annoncée par ailleurs (voir *supra* la citation de la p. 15 « 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. »).

– Les ovales dans les niveaux A1, A2 et B2 indiquent d'ailleurs les références explicites à la compétence de communication.

– Quant aux ovales dans les niveaux C1 et C2²⁵, ils signalent le mode de structuration de chacun des descripteurs de cette échelle : on voit qu'il reprend le découpage de l'objet langue en quatre *skills* (compréhensions et expressions écrites et orales) que l'approche communicative avait reprise des méthodologies antérieures, audiovisuelle et audio-orale.

– Il est très significatif que la nouvelle composante de la compétence langagière introduite dans le *CECRL*, qui concerne spécifiquement la gestion des deux nouvelles situations d'agir social de référence annoncées par ses auteurs (les environnements sociaux et professionnels multilingues et multiculturels), à savoir la compétence de médiation, ne soit aucunement prise en compte dans cette « échelle globale ». Dans le *CECRL*, on peut dire que l'évaluation reste « globalement » (c'est le cas de le dire !...) conçue sur la base ancienne de l'approche communicative. Nous verrons d'ailleurs plus avant les problèmes que pose cette absence dans les échelles d'évaluation en relation directe avec l'agir social proposées dans ce document.

²⁵ Ils auraient pu être mis à chacun des six niveaux, mais je me suis limité ici aux deux niveaux supérieurs pour ne pas surcharger le tableau.

4) Le traitement accordé au *projet* dans ce document ; je renvoie sur ce point à l'analyse très détaillée que j'ai faite des occurrences de ce terme dans le *CECRL* (PUREN 2009, chapitre 10, « Agir ensemble pour des projets communs : de l'interaction à la co-action », pp. 13 *sqq.*). J'en rappelle seulement ici la conclusion : le projet, qui est pourtant la technique de mise en œuvre didactique de l'objectif de formation d'un acteur social la plus conforme à l'homologie fin-moyen²⁶, n'est conçu par les auteurs du *CECRL* que comme une situation ouverte de réemploi, au même titre que les simulations et jeux de rôle de l'approche communicative.

Il se trouve – mais ce n'est bien sûr pas un hasard – que c'est cette même conception qu'ont mise en œuvre ces dernières années les auteurs des manuels de Français langue étrangère se réclamant de l'approche actionnelle, en maintenant eux aussi le projet dans le cadre conceptuel de l'approche communicative. Je renvoie sur ce point à mon analyse comparative de trois manuels récents (PUREN 2007a), où je montre que le projet est simplement venu remplacer en fin d'unité didactique les simulations et jeux de rôle de l'approche communicative en reprenant leur fonction, qui était de fournir aux apprenants des occasions de réemploi ouvert des contenus langagiers présentés et travaillés auparavant.

3.3 L'insuffisance du paradigme de l'information-communication dans la perspective de l'action sociale : exemples de quelques échelles de niveau du *CECRL*

Pour illustrer concrètement les problèmes posés par le maintien du paradigme de l'information-communication dans la conception de l'évaluation dans le *CECRL*, alors qu'il introduit par ailleurs comme objectif de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures la formation d'un « acteur social » qui exigerait le passage au paradigme de l'information-action, je vais prendre quelques exemples d'échelles de niveaux portant sur des thèmes où le traitement de l'information dans une perspective de l'agir social aurait dû s'imposer tout particulièrement :

- une sous-activité langagière : l'« interaction orale générale » ;
- deux stratégies : « planification », « coopérer » ;
- et enfin deux groupes de types de textes : « Essais et rapports », « Notes, messages et formulaires ».

Il ne s'agit pas, de ma part, de multiplier par plaisir les critiques, mais d'ébaucher ainsi, par touches successives, les caractéristiques de ce que devrait être une évaluation dans la perspective de l'agir social, et non plus dans la perspective de l'agir communicationnel.

3.3.1 « Interaction orale générale »

Les deux concepts de type actionnel déjà présents dans l'approche communicative sont l'interaction et l'acte de parole. Comme à celui-ci, les auteurs du *CECRL* ont accordé une place importante à celle-là, puisqu'ils l'ont retenue comme l'une des quatre activités langagières de base avec la réception, la production et la médiation, et qu'ils ont fait de la capacité à gérer cette interaction un critère déterminant d'évaluation à partir du niveau B1.

Contrairement aux actes de parole, qui sont une action de l'un sur l'autre (il s'agit d'une action réciproque), ils conçoivent l'interaction – en accord avec la théorie psycholinguistique en vigueur – comme une action commune, une « co-construction » du sens :

*L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de **construction d'un discours commun**. En conséquence, toutes les stratégies de réception et toutes les stratégies de production explicitées ci-dessus font aussi partie de l'interaction. Cependant, le fait que l'interaction orale entraîne la **construction collective du sens** par la mise en place d'un contexte mental commun, en se fondant sur la définition de ce qui peut être pris pour argent comptant, les supputations sur l'origine des locuteurs (d'où ils parlent), leur rapprochement ou, au contraire, la définition*

²⁶ Ce principe trans-méthodologique consiste à privilégier, comme tâche d'apprentissage, celle qui ressemble le plus à l'action sociale à laquelle on veut préparer les apprenants. Dans l'approche communicative, par exemple, on faisait communiquer les apprenants en classe comme s'ils étaient en société pour qu'ils se forment à communiquer en société.

et le maintien d'une distance confortable, habituellement en temps réel, ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus.

(4.4.3.3 *Stratégies d'interaction*, p. 69, je souligne)

Dans la description des « schémas d'interaction » dont la maîtrise est présentée comme partie intégrante de la « compétence fonctionnelle » (chap. 5.2.3.2), qui constitue avec la « compétence discursive » (chap. 5.2.3.1) la « compétence pragmatique » (chap. 5.2.3, pp. 96 *sqq.*), les auteurs du CECRL écrivent par ailleurs que...

[...] dans des interactions coopératives plus complexes et avec un but précis, les ressources langagières seront nécessairement utilisées pour :

- *former le groupe de travail et créer des relations entre les participants*
- *mettre en place la connaissance partagée des caractéristiques propres à la situation pour en avoir une lecture commune*
- *identifier ce qui pourrait et devrait être changé*
- *parvenir à un consensus sur les finalités et les moyens de les atteindre*
- *se mettre d'accord sur l'attribution des rôles*
- *gérer les aspects pratiques de la tâche à effectuer, par exemple :*
 - *en reconnaissant et résolvant les problèmes qui surgissent*
 - *en coordonnant et en gérant les interventions*
 - *en s'encourageant mutuellement*
 - *en prenant acte de la réalisation d'objectifs secondaires tels que :*
 - *reconnaître l'accomplissement final de la tâche*
 - *évaluer la transaction*
 - *compléter et achever la transaction.*

(p. 99)

... autant de compétences concernant la dimension collective de l'information, et qui sont effectivement décisives chez un « interactant » soucieux de sa responsabilité individuelle vis-à-vis de la tâche commune.

Mais aucune de ces compétences, comme on peut le constater, ne se retrouve dans les descripteurs de la grille d'évaluation proposée pour l' « interaction orale générale » (p. 61) :

INTERACTION ORALE GÉNÉRALE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes, avec une conscience du sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de signification, en utilisant assez correctement une gamme étendue de modalités. Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte.
C1	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases avec apparemment peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
B2	Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance. Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni d'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.
B1	Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).
A2	Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familiales prévisibles de la vie quotidienne. Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
A1	Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

L'idéologie individualiste héritée de l'approche communicative a été si forte dans la conception de cette échelle que l'un des descripteurs du niveau C2 (« Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte »²⁷) se situe à l'exact opposé de la logique collective : pour un haut niveau de compétence, dans un échange où il s'agit en principe, selon les auteurs eux-mêmes du *CECRL*, de « construction d'un discours commun » et de « construction collective du sens », on attendrait tout au contraire qu'une difficulté ressentie soit immédiatement remarquée et traitée explicitement, parce qu'elle correspond peut-être à un problème structurel dans la thématique telle qu'elle a été développée conjointement jusqu'alors, et quelle est sans doute l'occasion d'approfondir la réflexion commune.²⁸

3.3.2 « Planification »

L'échelle proposée par les auteurs du *CECRL* pour « planification » – activité qui se trouve faire partie intégrante du « cycle de maîtrise de l'information » – est la suivante :

	PLANIFICATION
C2	Comme B2
C1	Comme B2
B2	Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s).
B1	Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet. Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient.
A2	Peut tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées et les préparer en se les répétant.
A1	Pas de descripteur disponible.

(*CECRL* 4.4.3, Stratégies de production, p. 53)

Deux remarques sur cette échelle, qui illustre à nouveau l'insuffisance de la prise en compte de l'agir social dans la conception de l'évaluation par les auteurs du *CECRL* :

1) Cette planification est considérée sous un angle exclusivement personnel, les descripteurs pour les niveaux B2, C1 et C2 concernant l'agir de l'un *sur* l'autre, caractéristique de l'approche communicative : cf. « l'effet à produire sur le(s) destinataire(s) ».

2) Il s'agit exclusivement de planification langagière (cf. le second descripteur pour B1, au demeurant assez surprenant : « Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet » : on a l'impression que la tâche en question planifiée par le locuteur est son propre apprentissage de la langue, et non son utilisation sociale !...).

Certes, cette échelle est proposée à l'intérieur du chapitre 4, « L'utilisation de la langue », mais dans une perspective de l'agir social, il faut forcément évaluer cette utilisation de la langue, à partir d'un certain niveau de compétence, en termes d'efficacité par rapport au résultat final de la tâche, dont je rappelle la définition donnée par les auteurs eux-mêmes du *CECRL* : « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) *en vue de parvenir à un résultat déterminé* » (p. 15, je souligne). Même dans l'approche communicative, l'évaluation se faisait non seulement en fonction de l'objectif visé par le communicant (son intention de communication), mais aussi par rapport à l'objectif atteint – ou non, et dans quelle mesure – (la compréhension du message par le destinataire).

27 Remarquons au passage le flou artistique de la formulation, qui rend le critère impossible à utiliser : sur quels observables un examinateur pourrait-il évaluer que l'interlocuteur d'un candidat « se rend à peine compte » de la difficulté de celui-ci à résoudre une difficulté de communication ?!..

28 Notons que la même idéologie individualiste de l'approche communicative se retrouve dans la conception de l'interculturel, où l'on considère certes une forme de réciprocité (l'enrichissement mutuel), mais où l'on ne va pas jusqu'à la problématique de co-construction d'une culture commune d'action, que j'ai proposé d'appeler, dans un article de 2002, une « co-culture ».

La prise en compte de la perspective de l'agir social dans ses deux dimensions ici absentes, à savoir (a) l'action collective (un agir de l'un avec l'autre) et (b) au service d'un résultat à dimension collective, aurait permis aux auteurs du CECRL de proposer respectivement (a') aux niveaux B1 et B2 des critères tels que « Peut préparer ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'information nécessaire au(x) destinataire(s) », ou « ... en tenant compte de l'information nécessaire à l'action commune envisagée », et (b') aux niveaux C1 et C2 des critères tels que « Le destinataire a ensuite pu réaliser la tâche avec l'information transmise », ou « La tâche commune a ensuite pu être réalisée avec l'information transmise ».

On voit apparaître, pour les niveaux supérieurs de compétence, des critères spécifiques qui ne peuvent être appliqués, comme je l'ai déjà noté plus haut, qu'en différé par rapport aux tâches communicatives, et qu'en fonction d'autres tâches langagières ou non langagières qu'elles sont destinées à servir : autant dire que l'évaluation de l'agir social ne peut se faire que dans le cadre de dispositifs didactiques articulant des tâches de types différents avec des acteurs différents, comme c'est le cas dans le scénario d'évaluation du Diplôme de Compétence en Langue, DCL²⁹) ou dans les « projets pédagogiques ».

Tout cela est logique par rapport à l'une des évolutions marquantes du CECRL, qui apparaît dans un passage maintes fois cité, mais qu'il me paraît utile de relire à ce moment de notre réflexion :

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 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)

Il y a bien en effet dans ce passage un changement de statut de la communication, qui était dans l'approche communicative à la fois l'objectif et le moyen : les tâches communicatives sont désormais des moyens au service de l'action sociale, ce qui implique qu'au moins à partir d'un certain niveau de compétence, elles soient évaluées non plus seulement en elles-mêmes, mais par rapport à leur participation à la réussite de cette action : on connaît tous des personnes qui savent si bien communiquer individuellement, et si bien en profiter, qu'elles en gênent le travail collectif...

3.3.3 « Coopérer »

On peut s'attendre à ce que la dimension collective soit fortement mise en avant dans l'échelle proposée pour « coopérer » :

	COOPÉRER
C2	Comme C1
C1	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
B2	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci. Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.
B1	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion. Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet. Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.
A2	Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.
A1	Pas de descripteur disponible.

(CECRL, 4.4.3.3 Stratégies d'interaction, p. 71)

29 Cf. le site officiel www.d-c-l.net, où l'on trouvera un exemple de dossier complet pour les langues actuellement couvertes par cette évaluation « orientée agir social », à savoir l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien.

Et elle apparaît en effet clairement aux niveaux B1 (« faciliter la focalisation sur le sujet », « faciliter la suite de la conversation ou de la discussion ») et B2 (« invit[er] les autres à participer », « faciliter le développement de la discussion »).

Mais le descripteur retenu pour le niveau maximal de compétence (C1-C2, « Peut relier **habilement** sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs », je souligne) met l'accent sur une compétence individuelle et non sur l'efficacité de la participation au travail commun. Sur l'échelle des compétences d'un acteur social, les descripteurs proposés ici pour les niveaux B1 et B2 sont assurément plus importants que ce savoir-faire personnel uniquement langagier proposé en C1 et C2.

On retrouve dans cette échelle la prise en compte d'une autre « habileté » personnelle comme celle déjà retenue *supra* dans le descripteur du niveau C2 de la grille « Interaction orale générale » (« Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte »). La valorisation de ces deux habiletés – placées en descripteurs des niveaux supérieurs – relève apparemment d'une conception du travail collectif où l'enjeu principal consisterait à faciliter la communication langagière et à la rendre efficace.

Mais nous sommes là vraiment en pleine idéologie communicativiste, que les auteurs du *CECRL* ne parviennent décidément pas à dépasser : pour bien coopérer, il ne suffit pas de bien communiquer ; le savoir-communiquer permet évidemment de résoudre les problèmes... communicationnels, mais il ne permet pas de régler, et peut tout au contraire avoir pour effet d'occulter, les problèmes actionnels (*i.e.* les conceptions différentes de l'action) et les différents enjeux (personnels, collectifs et sociaux). L'efficacité actionnelle demande que ces problèmes et enjeux soient explicités et débattus par les acteurs sociaux, jusqu'à en assumer les risques de confrontation et même de rupture : ce sont précisément les compétences nécessaires à ces activités d'explicitation, de débat (confrontation d'idées) et de gestion de ce que l'on appelait autrefois la « dynamique de groupe » (confrontation de personnes et de groupes) qui sont les compétences « de haut niveau » attendues d'un acteur social.

Toute échelle prétendant évaluer la compétence actionnelle d'un apprenant ou d'un candidat en fonction de descripteurs de comportements observables dans le temps réel de la communication se heurte par ailleurs à un problème structurel, qui est que cette compétence actionnelle ne peut se juger en grande partie qu'en différé, à savoir en fonction du bilan terminal de l'apport des intervenants à la réussite de l'action commune. J'en ai donné un exemple concret (PUREN 2007a) à propos d'un projet proposé à la fin de l'Unité 4 du manuel de Français langue étrangère *Sac à dos 1* (2007)³⁰, intitulé « On va créer la mascotte de la classe ». Le critère spécifique d'évaluation d'un projet est sa réussite, et ce n'est donc pas seulement la réalisation effective de cette mascotte (résultat immédiat, dans le cadre de l'Unité didactique) ni sa qualité langagière (celle du texte commun la décrivant), ni sa qualité « non langagière » (celle du dessin commun la représentant), mais qu'elle devienne la véritable mascotte de la classe et par conséquent qu'elle se maintienne en tant que telle tout au long de l'année scolaire.

Remarquons enfin au passage, pour en terminer avec cette grille « coopérer », l'effet pervers provoqué par l'idéologie du « politiquement correct » à l'anglo-saxonne, laquelle explique certainement en partie la décision prise par les auteurs du *CECRL* d'éviter par principe tout descripteur « négatif » dans leurs échelles. Dans l'exemple ci-dessus, s'ils écrivent « Pas de descripteur disponible » en A1, et « [le candidat] peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit » en A2, c'est de toute évidence parce qu'ils s'interdisent d'écrire en A1 « Ne peut pas indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit », ou « A des difficultés pour indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit »... Le même type de remarque vaut pour toutes les échelles proposées dans le *CECRL* où est annoncé « pas de descripteur disponible » pour les premiers niveaux de compétence.

C'est par exemple le cas dans l'échelle suivante concernant les « Essais et rapports », où l'on comprend je pense, si l'on n'est pas tout à fait idiot (pardon : si l'on est pas « affecté de

³⁰ *Sac à dos 1, Méthode de français pour adolescents*, M. BUTZBACH, R. FACHE, C. MARTÍN *et al.*, Barcelona : Difusión, 2007.

certaines limitations intellectuelles »...), qu'un locuteur de niveau A1 et A2 n'est en réalité pas considéré comme capable de rédiger efficacement « de brefs essais » ni de résumer des informations factuelles « avec un certaine assurance ».

3.3.4 « Essais et rapports »

ESSAIS ET RAPPORTS	
C2	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.
C1	Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
B2	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème. Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.
B1	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion. Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.
A2	Pas de descripteur disponible.
A1	Pas de descripteur disponible.

(CECRL, 4.4.1.2 Production écrite, p. 52)

Je passe sur les problèmes que ne pourraient pas manquer de poser, dans l'application pratique de cette échelle de niveau, des descripteurs de compétence aussi imprécis que « [peut résumer] avec une certaine assurance » et, « [peut exposer [...] assez longuement » ; ainsi que sur l'incohérence qu'il y a à faire apparaître le critère de longueur du texte en B1 (« rapports très brefs », « brefs essais »), et à le faire disparaître en B2 pour le faire réapparaître en C1 (« assez longuement »).

Je me contenterai ici des quelques remarques que l'on peut faire sur cette échelle par rapport à la thématique développée dans le présent article :

1) Cette échelle réunit deux types de textes dont les rapports à l'action sociale sont très différents : l'essai est une production essentiellement individuelle et ponctuelle, alors que le rapport n'a de sens que dans le cadre d'une activité collective et suivie.

2) On trouve dans ses descripteurs des actions *sur* l'information (« résumer [...] une source d'informations factuelles », « synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses », « développe[r] une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer », etc.). Mais les compétences informationnelles ainsi prises en compte le sont uniquement au service d'une action sur le destinataire (donner son opinion / exposer (son point de vue), justifier, expliquer, exemplifier,...) que l'on peut qualifier d'« unilatérale », le modèle actionnel de référence restant de toute évidence l'acte de parole de l'approche communicative, et non l'action sociale dans le sens d'action collective à dimension collective.

3) Dernière remarque sur ce qui peut paraître un détail – mais on sait que les détails peuvent être très significatifs, et c'est me semble-t-il le cas ici –, à propos, en C1, du descripteur « Peut expliquer et *prouver* son point de vue assez longuement ».

Le verbe souligné ne convient pas dans ce contexte, de toute évidence : l'expression « prouver longuement » choque intuitivement à juste titre, parce que la preuve est un résultat, et non un processus. Il en serait de même de « convaincre », pour la même raison. Le seul verbe adéquat ici serait en fait « argumenter ».

- Ces trois verbes (*argumenter* ↔ *convaincre* ↔ *prouver*) se situent dans cet ordre sur un continuum actionnel qui part d'une perspective individuelle (*argumenter*), passe par une perspective interindividuelle (*convaincre*), et finit sur une perspective collective (*prouver*).
- Ils partent parallèlement d'une activité purement langagière (*argumenter*) et de son effet langagier éventuel (*convaincre*) pour arriver à une réalité (attestée par une *preuve*) existant en elle-même en dehors de toute activité langagière.
- Ils se situent enfin, sur l'échelle temporelle, entre le temps immédiat (*argumenter*), le temps court ou moyen (*convaincre*) et le temps long (*prouver*).

Pour ces trois raisons, ce sont ces trois concepts (*argumenter* / *convaincre* / *prouver*) qui devraient être mobilisés, pour tous les types de textes dits argumentatifs, dans une échelle de compétence prenant véritablement en compte la perspective de l'agir social.

3.3.5 « Notes, messages et formulaires »

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.

(CECRL, 4.4.3.2 Interaction écrite, p. 69)

Cette échelle pourrait faire l'objet comme les autres d'une série de critiques détaillées, mais je vais me concentrer ici – parce que c'est un exemple limite d'un cas que nous avons déjà rencontré précédemment – sur l'absence de descripteurs spécifiques dans les niveaux supérieurs. C'est le cas en effet de la moitié des niveaux dans la grille ci-dessus : B2, C1 et C2.

On reconnaîtra, j'espère, qu'une échelle de compétence 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 ?!...). Ma remarque vaut pour toutes les échelles proposées dans le CECRL – et nous en avons vu deux autres *supra* : « Planification » et « Coopérer » – où l'on retrouve une absence de descripteurs spécifiques pour un ou plusieurs niveaux supérieurs.

J'ai donné par ailleurs *supra* mon interprétation concernant l'absence parallèle de descripteurs pour les niveaux inférieurs de compétence dans beaucoup de grilles, à savoir la soumission à l'idéologie du « politiquement correct » (ne pas donner de descripteurs « négatifs »).

J'admets parfaitement que mes analyses puissent être débattues, combattues, critiquées, infirmées ; mais en tant qu'universitaire et citoyen français, et à ce double titre fier d'une tradition critique qui me semble devoir aller de soi aussi dans mon domaine de spécialité, la didactique des langues-cultures, j'ai été véritablement sidéré et atterré que depuis sa publication en 2001 le CECRL ait pu donner lieu en France à autant de commentaires aussi religieusement respectueux – dignes des anciennes et interminables gloses médiévales sur les « textes sacrés » – et à aussi peu de remarques critiques et moins encore d'oppositions déclarées.

Mais revenons à la première question qui nous intéresse concernant cette échelle « Notes, messages et formulaires », et c'est la suivante : 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.³¹ 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.³²

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 encore ici d'un 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 contenus d'information demandées/transmises (ils supposent qu'ils sont peu nombreux et factuels) et la simplicité de la langue utilisée pour les transmettre (ils supposent qu'ils sont rédigés 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 échelle 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.

31 Alors même que cet informateur ne sait pas toujours qui sera/seront l'/les utilisateur(s) de son information : dans les manuels mettant en œuvre l'approche communicative, je n'ai pas d'exemple que ce cas de figure soit pris en compte, les dispositifs de simulation de communication précisant toujours l'identité des interlocuteurs.

32 Sur la notion de « co-action », voir PUREN 2002.

Conclusion. Vers une prise en compte de la compétence informationnelle en didactique des langues-cultures

Je me propose, dans un prochain article, de tirer en les exemplifiant les conséquences concrètes de ce passage du paradigme de l'information-communication au paradigme de l'information-action dans les pratiques de classe et les manuels. Mais un certain nombre de conséquences majeures m'apparaissent dès à présent, en fin de rédaction du présent article.

Nous savons d'ores et déjà qu'il ne s'agira pas simplement d'ajouter aux activités communicatives d'autres activités didactiques en amont (« pré-communicatives ») et/ou en aval (« post-communicatives »), comme c'est déjà le cas depuis des années dans le *Task Based Language* anglo-saxon³³ ; ni même de simplement remplacer les mini-situations de réemploi simulé par des mini-projets en simulation, comme c'est actuellement le cas dans les manuels qui maintiennent ainsi la structure de base de l'unité didactique communicativiste, basée sur les formes linguistiques introduites, sur lesquelles sont effectuées les grandes opérations de présentation, conceptualisation, manipulation et réemploi.³⁴

La perspective de l'agir social impose en effet un changement de paradigme, dans la mesure où les activités communicatives y changent de statut et de fonction :

- Elles ne sont plus conçues pour elles-mêmes, mais par rapport aux autres activités de l'ensemble de la chaîne de traitement de l'information dont elles font forcément partie, et qui leur donne sens.
- Elles ne sont plus conçues en elles-mêmes, mais :
 - en fonction de leur environnement actionnel du moment, qui amène à devoir communiquer des informations différentes à des personnes différentes, à des moments différents et de manière différente au cours de la réalisation de l'action ;
 - et en fonction d'un projet de préservation à moyen ou long terme qui permette à des personnes que l'on ne connaît pas de profiter ailleurs et/ou plus tard de l'information que l'on a trouvée et structurée pour leurs propres actions sociales.³⁵

Ce changement historique de paradigme ne peut pas ne pas avoir d'impact sur au moins les quatre éléments suivants de la DLC :

1) La conception de l'unité didactique

L'« unité didactique », ou « leçon », est cette portion du temps d'enseignement-apprentissage qui a été jusqu'à présent découpée et aménagée de telle manière qu'on puisse la reproduire à l'identique tout au long du temps d'enseignement/apprentissage. Elle devra forcément, dans les pratiques de classe et les manuels, évoluer vers des formes complexes où par exemple les mêmes informations seront reprises d'une unité à une autre pour des destinataires différents pour des temps différents et (par conséquent) sous des formes différentes.

Ce qui aura entre autres avantages de permettre, du point de vue didactique, le rebrassage des mêmes formes linguistiques, ainsi que des occasions de mise en œuvre de la « compétence de médiation » introduite dans le *CECRL* ; et, du point de vue pédagogique, la lutte contre l'encyclopédisme et son corolaire naturel chez les élèves, le zapping.

33 Modèle « *pre-task – task – post-task* ».

34 Voir sur ce point PUREN 2007a.

35 Une exemple de ce type de stockage durable est ce fichier d'exercices grammaticaux autocorrectifs dans la pédagogie Freinet, alimenté par les élèves eux-mêmes et utilisé d'une classe à l'autre et d'une année sur l'autre.

2) *La conception de la culture*

La culture a été jusqu'à présent prise en compte en DLC en termes de « connaissances » de la culture étrangère et de « représentations » des étrangers. Elle devra l'être aussi désormais en termes de « conceptions » (finalités, objectifs, principes, normes, modes et critères d'évaluation) de cette action commune dans la longue durée avec des étrangers, à laquelle nous devons désormais former nos élèves. Comme je l'ai par ailleurs développé (PUREN 2006), les « conceptions de l'action commune » vont être à la perspective de l'agir social (qui exige une approche « co-actionnelle/co-culturelle ») ce que les « représentations de l'Autre » ont été au couple approche communicative/approche interculturelle.

3) *La conception des rapports entre langue source et langue cible dans les échanges enseignant-apprenants et apprenants-apprenants en classe*

Il nous faut désormais inviter nos élèves à un usage de la langue étrangère en classe qui n'a plus – ou plus seulement – à relever du « faire comme si », mais du « faire comme ça se fait déjà ailleurs et comme chacun d'entre vous pourra être amené à faire à l'avenir » : la « convention » va être à la perspective de l'agir social ce que la « simulation » a été à l'approche communicative : je renvoie sur ce point à PUREN 2009, point 4, « L'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention ».

4) *Enfin, last but not least, la conception de notre discipline, la « didactique des langues-cultures »*

Les objectifs de formation à la compétence informationnelle (la « maîtrise du cycle de l'information ») sont partagés dans le système scolaire par les enseignants de toutes les disciplines, avec les enjeux éducatifs correspondants. Dans les pratiques et les manuels, cela devrait se traduire par des projets interdisciplinaires mobilisant systématiquement les informations auxquelles les apprenants ont eu accès ou auxquelles ils devront accéder en dehors des classes de langues-cultures étrangères. Autant dire que les documentalistes sont désormais, dans les collèges et lycées, des collègues à soigner tout particulièrement et à fréquenter assidûment...

On voit que de multiples nouveaux chantiers importants sont actuellement grand ouverts en didactique des langues-cultures, qui attendent aussi bien des prospections théoriques que des expérimentations pratiques.

Je souhaite ardemment pour cela, non seulement en tant que militant de l'APLV mais en tant qu'historien de notre discipline conscient des graves effets pervers provoqués tout au long de notre histoire par l'idéologie de l'expertise (dont le CECRL est, je l'espère, l'ultime avatar), que ce soient enfin les enseignants eux-mêmes qui prennent en mains l'avenir de leur discipline dans une perspective actionnelle moderne, celle d'un agir véritablement social, c'est-à-dire à la fois professionnel, collaboratif et durable.

Bibliographie

- BÉRARD Évelyne. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLÉ international, 128 p.
- CHARLIER Philippe, PIROTTON Gérard. 1995. « Vers un dépassement des modèles de la transmission et du traitement de l'information ? », *Recherches en communication* n° 4. Article en ligne : <http://www.comu.ucl.ac.be/RECO/GREMS/philweb/Charlier-Pirotton.pdf> (consulté le 28 décembre 2008).
- BAUVAIS Virginie. 2000. *Gérer les connaissances. Défis, enjeux et conduite de projet*, octobre CIGREF (Club Informatique des Grandes Entreprises Françaises), 2000. http://cigref.typepad.fr/cigref_publications/RapportsContainer/Parus2000/2000_-_Gerer_les_connaissances.pdf, 101 p. (consulté le 16 avril 2008).
- FOREST WOODY HORTON, Jr., *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris : UNESCO, 2008, 112 p. Disponible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf> (consulté le 1^{er} février 2009).
- PUREN Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, coll. « Didactique des Langues Étrangères », 448 p. Ouvrage en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>.
- 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, Association française des Professeurs de Langues Vivantes. Article republié en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.
 - 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Paris : FIPF-CLE international.
 - 2007a. « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». Article en ligne (janvier 2007) : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>.
 - 2007b. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octobre, pp. 127-143. Article republié en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>.
 - 2008. « La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Rencontre FLE 2008, Barcelone, 14 novembre 2008. Conférence en ligne (version orale) : <http://www.rencontre-fle.com/rencontre08/index.html>.
 - 2009. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». Article en ligne (janvier 2009) sur le site du *Français dans le Monde* (<http://www.fdlm.org/fle/article/361/RA45extrait2.pdf>), et sur le site de l'APLV (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>) dans la dernière version mise à jour.
 - UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, Direction des bibliothèques. 2004. *Apprivoiser l'information pour réussir*. Document en ligne : http://www.bib.umontreal.ca/db/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf (consulté le 26 décembre 2008).
 - WEISS François. 1984. « Types de communications et activités communicatives en classe », *Le Français dans le monde*, Paris, Hachette-Larousse, n° 183, févr.-mars, pp. 47-51.

ANNEXE

Annexe B – Comprendre le cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information

(Représentation schématique – Les entrées doivent être adaptées aux spécificités du problème d'information considéré et de la situation)

Étape d'acquisition du cycle de la maîtrise de l'information	Ressources humaines susceptibles d'aider	Outils, méthodes, approches, techniques	Domaines et contextes où se situe le besoin/- problème	Résultat(s) positif(s) (fonctionnel[s]) recherché(s)	Résultat(s) négatif(s) (dysfonctionnel[s]) possible(s)
A	B	C	D	E	F
1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information	Collègue Ami/proche Travailleur social Enseignant Expert Mentor/ coach	Bibliothèque Internet PC Médias Réflexion de groupe Jeu	Domicile École Bureau Laboratoire Usine Communauté	Épanouissement personnel Pensée originale Autoréalisation Autonomisation Apprendre à apprendre Compétitivité et profit	Ignorance Vulnérabilité Impuissance Handicap Absurdité Pas de réforme
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème	Enseignant Expert du domaine Mentor/coach Médiateur Pair conseiller	Associations/-sociétés Bibliothèque Médiathèque scolaire Centre communautaire Groupes d'action civique	Pression des délais Trop de « réponses » Résultats préliminaires trop généraux pour être utiles Surcharge d'information	Davantage de réalisations académiques Amélioration des capacités de communication Progression de carrière	Gaspillage de temps, d'efforts et d'argent Recherche trop vaste ou trop restreinte Pistes fausses/-trompeuses
3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non et, dans la négative, passer à l'étape 5	Bibliothécaire Expert du domaine Autre professionnel de l'information Enseignant/-mentor	Catalogues en ligne/imprimés Index Moteurs de recherche Sources gouvernementales	Ami/collègue dit « personne ne sait » Recherche en ligne Outil de recherche sur papier	Processus de recherche de l'information rationalisé, simplifié et accéléré Plus productif et moins coûteux	Réinventer une roue qui a déjà été inventée Chevauchements, doubles emplois Gaspillage improductif
4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6	Bibliothécaire Expert du domaine Autre professionnel de l'information Enseignant/-mentor	Catalogues en ligne/imprimés Index Moteurs de recherche Sources gouvernementales	Recherche de produit/-service, nouvelles/-météo/cours de la bourse, alimentation/-logement, soins médicaux	Processus de récupération de l'information rationalisé, simplifié et accéléré Plus productif et moins coûteux	Passer trop de temps à rechercher l'information, et pas assez à agir et à faire
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances)	Ingénieur cognitif Webmestre Rédacteur/-éditeur Analyste gestion Analyste systèmes	Faire soi-même Sous-traiter Utiliser un groupe de pairs informel Demander à des amis Lire livre/article	Publication Rédaction Recherche Investigation Enquête Composition	Faire passer au premier plan des problèmes trop longtemps laissés sans solution	Blocage du règlement des problèmes et de la prise des décisions Décisions prises dans l'incertitude
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est	Collègue Mentor/Coach Supérieur Conseiller d'orientation Expert	Groupes d'action civique Aide au public Aide aux minorités Centres communautaires	Recherche achevée Document lu Statistiques analysées Faits et opinions évalués	Efficacité de règlement des problèmes et de prise des décisions Occasions saisies	Occasions ratées Décisions erronées ou malavisées Problèmes aggravés

7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources	Analyste données Statisticien Analyste gestion Service de notation Spécialiste audiovisuel	Guides gestion de l'information Aides pour autodidactes Suivre un cours Engager un consultant Demander à un expert	Devoirs scolaires Établir rapport Analyser résultats Évaluer conclusions Évaluer opinions Évaluer recherche	Accroître productivité Améliorer efficacité et efficience	Risque de manque d'information, de mauvaise information ou de désinformation Incapacité d'authentifier l'information
8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/- supports appropriés/utlisables	Journaliste Écrivain Marketing/-publicité Illustrateur Courtier en information Linguiste	Manuels de communication Suivre un cours Engager un consultant Intervention en public Essai sur un collègue	Établir rapport Prononcer discours Préparer présentation Préparer montage audiovisuel Utiliser courrier électronique Utiliser traitement de texte	Pouvoir influencer autrui Se faire des amis Être un bon négociateur ou intermédiaire Montrer au lieu de dire	Jugé inefficace, théorique et trop scolaire Difficultés de direction et de gestion
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin	Leaders Gestionnaires Supérieurs Experts Consultants Mentors/-coachs	Expérience Essai Sondage Simulation/-Modèle Jeu de rôle Meilleure pratique	Familiarisation Investigation Étude approfondie Établissement rapport Informé autrui Enseigner aux enseignants	À but lucratif Vivre/Apprendre Plus de choix Décisions justes Pensée critique Promotion	Ressources en information « bonnes à savoir » et « bonnes à avoir » mais ne servant à rien dans la pratique
10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future	Spécialistes de la préservation Archivistes Spécialistes gestion des dossiers Conservateurs Historiens	Normes Tableaux Avis d'experts Électronique ou manuel ? Virtuel ou matériel ?	Utilisation espace Systèmes classement Tenue dossiers Audits Inspections Analyse gestion	Préserver patrimoine Documentation Piste d'audit Dossiers personnels Fiducie et garde	Toujours réinventer la roue Risque d'obsolescence ou de destruction du format et/ou support
11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée	Archiviste Spécialiste gestion des dossiers Spécialiste protection vie privée, sécurité et propriété intellectuelle Déontologue Historien	Poubelle à papier Système de classement Déchiqueteuse Touche « Suppr. » de l'ordinateur	Surcharge d'information Obsolescence Non-utilisation Calendrier de mise au rebut des dossiers	Ressources en information à jour Accélère recherche et récupération de l'information Sépare dossiers actifs des inactifs	Perdre par inadvertance l'information dont on a besoin Risques d'atteinte à la confidentialité, à la vie privée, à la sécurité et aux principes déontologiques

(pp. 65-67)

FOREST WOODY HORTON Jr. 2008. *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris : UNESCO, 112 p.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>.