

**APPROCHE COMMUNICATIVE ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE,
DEUX ORGANISMES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉTIQUEMENT OPPOSÉS...
ET COMPLÉMENTAIRES**

SOMMAIRE

Avertissement.....	2
Introduction.....	2
1. L' « ADN » de l'approche communicative	4
2. L' « ADN » de la perspective actionnelle	7
3. Les « traits » spécifiques de la perspective actionnelle, et la complémentarité des « traits » spécifiques de l'approche communicative.....	8
3.1. Une nouvelle relation entre la société-classe et la société extérieure	8
3.2. Un nouvel agir d'apprentissage de référence, l'agir social.....	9
3.3. Une nouvelle conception de la compétence langagière, la « compétence informationnelle »	10
3.4. Une nouvelle composante première de la compétence culturelle, la composante « co- culturelle »	10
3.5. Un nouvel enjeu éducatif : l'autonomie collective	11
3.6. De nouvelles fonctions de la L1 (« langue source »)	12
Conclusion.....	13
Bibliographie.....	14

Liste des abréviations utilisées dans ce texte

AC : Approche Communicative

AI : Approche Interculturelle

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLE : français langue étrangère

L1 : langue source (le français dans un cours de japonais pour des francophones, par ex.)

L2 : langue cible (le japonais, dans l'exemple ci-dessus)

Avertissement

À l'origine de ce texte se trouve une reprise de ma conférence orale au XIV^e colloque de l'Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF, Rennes, 18-19 avril 2013).

Le titre en a été modifié, et le texte largement revu, avant publication dans les actes de ce colloque, pour tenir compte de mes réflexions postérieures. Je me propose ici de développer la métaphore génétique utilisée pour la première fois dans une intervention faite un mois plus tard, le 31 mai 2013, lors d'une journée pédagogique à l'Alliance française de Lima (voir en bibliographie finale PUREN 2013h), ainsi que l'idée, annoncée dans le titre, d'une double relation d'opposition-complémentarité à établir entre l'approche communicative (désormais siglée « AC »), d'une part, et d'autre part une perspective actionnelle (désormais siglée « PA ») dont l'élaboration pratique me semble désormais bien avancée.¹

Pour alléger ce texte, j'ai aussi supprimé les exemples concrets que je donnais dans ma conférence : on les trouvera dans mes nombreux articles disponibles en ligne dont je donne ici les références, qui permettront par ailleurs aux lecteurs de prolonger s'ils le souhaitent leur lecture.

Introduction

Certains didacticiens, tant français qu'étrangers, considèrent qu'il n'y a pas rupture, mais continuité, en l'AC et la PA. C'est par exemple le cas de J.L.M. TRIM – l'un des concepteurs des *Niveaux-seuils* qui avaient, au début des années 1970, lancé l'AC en Europe. Il écrit ainsi dans le *Guide d'utilisation* (1997) du *Cadre européen commun de référence* pour les langues (édition Didier 2001, désormais siglé « CECRL ») :

La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. « L'apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. (p. 15)

Effectivement, les descripteurs de compétence des échelles du CECRL sont entièrement conçus, pour les premiers niveaux A1-A2-B1, sur le mode de l'AC : ils décrivent la capacité à gérer des situations de communication de la vie quotidienne en réalisant les actes de parole et les notions pertinents de manière adéquate. En voici quelques exemples, empruntés à la « Grille pour l'auto-évaluation » (Tableau 2 - Niveaux communs de compétences, p. 26) :

¹ Les étayages théoriques, par contre, se font attendre, alors que les sources existent déjà, en particulier la linguistique actionnelle, la pédagogie de projet, et toutes les autres composantes de ce que Jean-Pierre BOUTINET appelle, dans le titre de son ouvrage de référence (2001) « l'anthropologie du projet ».

A1 Parler - Parler en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
A2 Comprendre - Écouter	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
B1 Parler - Prendre part à une conversation	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisir).

Il n'en reste pas moins que le CECRL annonce par ailleurs une nouvelle situation sociale de référence – la société multilingue et multiculturelle – et deux nouveaux « agir »² de référence, à savoir non plus seulement communiquer avec des étrangers de passage, mais (1) vivre et (2) travailler dans la durée avec des personnes partiellement ou entièrement de langues et de cultures différentes, qui constituent le fondement de deux nouvelles orientations didactiques.³ L'une de ces orientations, qui concerne prioritairement le « vivre ensemble », apparaît déjà au début des années 90, et ses formes très diverses de mise en œuvre sont souvent désignées par l'appellation de « didactique(s) du plurilinguisme⁴ ; l'autre orientation, qui concerne prioritairement le « travailler ensemble », c'est la PA, dont la mise en œuvre dans les manuels de français langue étrangère (FLE) a commencé il y a maintenant dix ans, quelques années après la publication du CECRL.⁵

Les auteurs du CECRL écrivent dans leur « Avertissement » initial :

Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. Ce qui ne veut pas dire que le Conseil de l'Europe soit indifférent à ces questions. De fait, les collègues des pays membres qui collaborent aux projets Langues vivantes du Conseil de l'Europe ont consacré, au fil des ans, beaucoup de réflexion et de travail à l'établissement de principes et à la pratique dans le domaine de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues. (p. 4)

² J'ai emprunté à la philosophie ce substantif (« l'agir ») pour couvrir de la manière la plus abstraite possible tous les concepts utilisés en didactique des langues-cultures pour désigner ce qui est fait volontairement pour enseigner et apprendre : activité, action, tâche, exercice,... Voir la réorganisation que j'ai proposée de l'ensemble du « champ sémantique de l'agir » : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/.

³ J'utilise le terme d'« orientation » (didactique) lorsque la nouvelle situation sociale de référence et les nouveaux objectifs sociaux de référence (langagier et culturel) viennent d'émerger, et que le processus de « reconfiguration didactique » va devoir par conséquence commencer, pour aboutir à l'élaboration d'une nouvelle « configuration didactique » (sur cette expression, voir note 10, *infra* p. 4). L'« orientation », c'est la nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage que la nouvelle configuration va tenter d'organiser.

⁴ Cf. BEACCO Jean-Claude, BYRAM Michael, CAVALLI Marisa *et al.*, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Genève : Conseil de l'Europe septembre 2010, 100 p. L'Annexe 4, pp. 105-110, présente dans un tableau une liste des « Démarches et activités d'apprentissage » « pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle ». En ligne (dernière consultation 28 octobre 2013) : www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf.

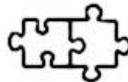
⁵ La date symbolique que je retiens pour ma part est 2004, année de publication du premier manuel (de FLE) se réclamant à la fois de l'approche par les tâches et de la PA, *Rond-Point 1 (A1-A2)*, Barcelone : Difusión-Maison des langues.

Ce qui est tout aussi clair que leur affirmation dans les trois premières phrases de la citation ci-dessus, c'est que les principes et la pratique auxquels ils font référence ensuite dans la dernière phrase sont clairement celles de l'AC. Du coup, le moins que l'on puisse dire est que leur position n'est pas claire, particulièrement celle de J.L.M TRIM, co-auteur de ce document et auteur de la première version, de 1997, de son *Guide d'utilisation* (cf. le passage cité plus haut de ce *Guide*)...

Quoi qu'il en soit, rien dans le CECRL ne concerne l'élaboration théorique de la PA et sa mise en œuvre concrète dans les manuels et dans les classes, de sorte que *la seule question qui se posait réellement au début des années 2000 était de savoir si l'on décidait de construire cette PA dans le simple prolongement de l'AC ou en rupture avec elle.*

Pour ma part, depuis la publication du CECRL en 2001⁶, j'ai activement participé à l'élaboration d'une PA la plus opposée possible à l'AC, non pas parce que l'une serait meilleure que l'autre dans l'absolu et devrait la remplacer (en application d'un paradigme d'« optimisation-substitution »), mais pour fournir aux enseignants des moyens *supplémentaires* d'élaboration de dispositifs didactiques plus variés, de manière à accroître leurs capacités d'adaptation à la diversité des publics, objectifs et environnements d'enseignement-apprentissage (en application du paradigme opposé d'« adéquation-addition »)⁷ : la PA doit d'autant plus venir *s'ajouter* à l'AC, et non la *remplacer*, que la (bonne) communication entre acteurs est indispensable à une action commune efficace.⁸

D'où le sens du titre de mon texte : l'AC et la PA sont à concevoir de manière à la fois opposée et complémentaire, ou, plus exactement, *de manière opposée parce qu'on les veut complémentaires.*⁹ L'image que j'utiliserais volontiers pour visualiser cette stratégie est celle de deux pièces de puzzle, qui ne peuvent s'ajuster parfaitement l'une à l'autre que parce que les « traits » de leurs faces d'assemblage, leur « tracé », sont l'exact inverse l'un de l'autre :



Nous verrons au chapitre 3 que cet ajustement demande cependant de modifier quelque peu les « traits » de l'AC.

1. L' « ADN » de l'approche communicative

L'AC a été construite en Europe au début des années 1970 dans le cadre d'un projet politique qui était de faciliter les déplacements des Européens d'un pays à l'autre. C'est pourquoi la situation sociale de référence de cette approche (celle à laquelle on se proposait de préparer les apprenants) a été le voyage touristique ; et son agir de référence (l'action à laquelle on se

⁶ J'ai alors rédigé un article, publié en 2002, où je décrivais déjà ce qui me semblait devoir être les spécificités de la nouvelle perspective actionnelle par rapport aux méthodologies antérieures, approche communicative incluse. Cf. Puren 2002b.

⁷ Sur ces deux paradigmes, voir la conclusion de mon article, pp. 8-9. Sur la diversité nécessaire des orientations méthodologiques, voir, dans mon article cité plus haut Puren 2008e, tout le chapitre 4, pp. 10-14.

⁸ Voir à ce sujet Puren 2011e, « Mises au point de/sur la perspective actionnelle », ou encore, dans le répertoire 2013b, le second texte intitulé « Ruptures, continuités et autres modes de perception de l'évolution de la didactique des langues-cultures ».

⁹ L'idée que la complexité de la réalité – ici l'enseignement-apprentissage des langues-cultures – ne peut se gérer que par des approches à la fois opposées et complémentaires, est l'une des idées principales de ce qu'Edgard MORIN appelle précisément « l'épistémologie complexe ». Voir son *Introduction à la pensée complexe* (1990). J'ai montré par ailleurs que toutes les méthodes (dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique) apparues au cours de l'évolution de la didactique des langues-cultures se classaient par paires opposées : cf. « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/>.

Christian Puren, « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »

proposait de les préparer) était l'interaction langagière (qui est un *parler avec l'autre*), interaction décrite linguistiquement par une « grammaire notionnelle-fonctionnelle », c'est-à-dire en termes de notions en rapport avec la vie quotidienne et d'actes de parole (qui sont un *agir sur l'autre*).¹⁰

On le voit bien, par exemple, dans la préface qu'a écrite J.L.M TRIM pour la première version, en anglais, de cette publication (EK J.A. van, 1975) :

Nevertheless, by far the largest single group of learners, everywhere, consists of people who want to prepare themselves, in a general way, to be able to communicate socially on straightforward everyday matters with people from other countries who come their way, and to be able to get around and lead a reasonably normal social life when they visit another country. This is not simply a matter of buying bread and milk and toothpaste and getting repairs carried out to a car. People want to be able to make contact with each other as people, to exchange informations and opinions, talk about experiences, likes and dislikes, to explore our similarities and differences, the unity in diversity of our complicated and crowded continent. (TRIM J.L.M. 1975, p. 102)

Les caractéristiques fondamentales de l'AC – son « ADN », l'ensemble de ses gènes – sont ainsi déterminées à l'origine par cette situation et cet agir social de référence, qui sont le voyage touristique et la gestion de ses enjeux communicatifs au moyen de l'interaction langagière.

Dans le tableau ci-après, je présente ces différents gènes, leur définition, et quelques « marqueurs génétiques » correspondants que l'on peut repérer dans les manuels communicatifs :

(voir page suivante)

¹⁰ Pour une présentation générale de l'évolution didactique des « configurations didactiques » à partir des modifications successives de la situation sociale et de l'agir social de référence, voir « Évolution historique des configurations didactiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/. J'emprunte la métaphore de la « configuration » à l'expression de « configuration informatique », qui désigne un ordinateur dont les composantes ont été choisies de manière à travailler entre elles de manière optimale pour le type de travail que son utilisateur se propose. Les différentes « constructions méthodologiques » – je regroupe sous ce concept générique ce que l'on appelle parfois une « méthodologie » (ex. : la « méthodologie audiovisuelle »), une « approche » (ex. : l'approche communicative) ou une « perspective » (ex. : la « perspective actionnelle ») – sont ensuite réalisées en empruntant à l'actualité les autres éléments nécessaires, en particulier un modèle cognitif (une description des mécanismes mentaux d'apprentissage d'une langue étrangère), un modèle linguistique (une description de la langue étrangère et de ses mécanismes de fonctionnement) et un modèle pédagogique (une description des modes de relation enseignement-apprentissage et d'activités d'apprentissage considérés comme les plus efficaces). Pour rester cohérent avec la métaphore des « gènes », j'ai, dans le titre du présent article, appelé « organismes » ces constructions, mais il s'agit bien des mêmes objets.

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE		
GÈNES ¹¹	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
1. l'inchoatif	L'action est considérée à son début.	– Les dialogues supports commencent toujours au début. ¹² – Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois. ¹³
2. le perfectif	L'action se termine complètement.	– Les dialogues finissent toujours à la fin. ¹⁴
3. le ponctuel	L'action dure peu de temps.	– Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité. – Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.
4. l'individuel	L'échange se fait entre une personne et une autre.	Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.
5. le langagier	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, « sociolinguistique. ¹⁵

Au moins au début de l'élaboration de l'AC, l'AI a été conçue à son service : si l'on utilise le concept de « configuration » (cf. *supra* note 9), on dira que l'AI est venue se « configurer » par rapport à l'AC ; si l'on utilise la métaphore du puzzle, on dira que les « traits », ou le « tracé » de l'AI ont été dessinés pour s'adapter à ceux de l'AC ; si l'on utilise la métaphore génétique, on dira que l'AI a hérité des gènes de l'AC. On retrouve encore clairement l'idée d'une AI au service de l'AC dans un ouvrage publié en 2002 par le Conseil de l'Europe :

¹¹ J'emprunte des concepts linguistiques pour désigner quelques-uns de ces gènes de l'AC, et, comme nous le verrons, les gènes opposés de la PA : les verbes *inchoatifs* sont des verbes qui marquent en eux-mêmes (*i.e.* qui incluent dans leur sémantisme) le début de l'action (par ex. « s'endormir », « comprendre ») ; ils s'opposent aux verbes *duratifs* (dits aussi *progressifs*), qui inscrivent l'action dans la durée (par ex. « dormir », « réfléchir »). Les verbes *perfectifs* sont des verbes qui impliquent en eux-mêmes la fin de l'action (par ex. « découvrir », « sortir »), alors que les verbes *imperfectifs* expriment une action qui peut se poursuivre (par ex. « chercher », « visiter »). De sorte que si l'on veut inverser ce que l'on appelle les « aspects » verbaux de ces verbes, il faut, en français, utiliser par exemple des périphrases verbales : « être en train de s'endormir », « continuer à ne pas comprendre » (aspect duratif) ; « commencer à visiter », « se mettre à réfléchir » (aspect inchoatif).

¹² Cette caractéristique des dialogues communicatifs des manuels peut sembler naturelle, mais ce n'est le cas que lors de rencontres de passage. Avec des personnes avec qui l'on vit ou l'on travaille en permanence, par contre, les conversations s'inscrivent la plupart du temps dans un « déjà dit » antérieur (on commence rarement un dialogue réellement « nouveau »), et on peut se permettre de les interrompre sans les clore, parce qu'on pourra les reprendre plus tard.

¹³ Mais comment se comporte-t-on lorsque l'on croise pour la 2^e, 3^e ou 4^e fois de la journée le même collègue dans son entreprise ?... Cela dépend des cultures, mais dans aucune culture, sans doute, cela ne se passe exactement comme la première fois.

¹⁴ Voir note 12 ci-dessus.

¹⁵ D'où l'ajout de pages dédiées spécifiquement à la culture étrangère seulement à la fin des unités didactiques des manuels communicatifs, après les exercices de réemploi des contenus langagiers.

La compétence interculturelle implique un accroissement de la capacité interne de traitement de l'information, de manière à ce que la communication entre des personnes de cultures différentes en soit facilitée et améliorée. (GRIMA CAMILLERI A., p. 58)

Le passage suivant de l'un des spécialistes françaises de l'interculturel, Geneviève ZARATE, fournit un bon corpus d'analyse des gènes de l'AI :

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer ; sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables. (1993)

Le tableau ci-dessous présente les résultats de cette analyse :

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE INTERCULTURELLE	
Gènes	Marqueurs
L'inchoatif	- pas eu encore - jusque là
L'inchoatif et le perfectif	- mettre en place - résoudre - découvre
Le ponctuel	- mettre en place - résoudre - découvre
L'individuel/l'interindividuel	- l'individu - l'étranger - l'autre

L'analyse fait apparaître clairement le lien de filiation entre l'AI et l'AC (on y retrouve les mêmes gènes, à l'exception bien entendu du gène langagier), filiation que les spécialistes de l'AI ne me semblent pas pouvoir nier, même s'ils ont fait évoluer par la suite l'AI de manière autonome, en enrichissant son patrimoine génétique par des emprunts à des disciplines extra-didactiques – particulièrement l'anthropologie et la sociologie –, et en empruntant directement, par ailleurs, au courant anglo-saxon des *intercultural studies*.

2. L' « ADN » de la perspective actionnelle

Le CECRL se situe dans le cadre d'un projet politique qui prend en compte la poursuite de l'intégration européenne et ce qu'elle implique : il ne s'agit plus seulement de préparer les Européens à rencontrer ponctuellement des étrangers (en l'occurrence des Européens d'autres pays) au cours de voyages touristiques, mais, dans les sociétés de plus en plus multilingues et multiculturelles qui sont celles de l'Europe actuelle, de les préparer à **vivre avec les autres dans la durée** – d'où l'apparition de la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » dans ce document –, et à **agir avec les autres dans la durée**¹⁶ – d'où l'émergence de la PA dans ce même document.

¹⁶ Cet agir avec les autres correspond au travail dans le « domaine professionnel », mais aussi au travail dans le « domaine éducatif », pour reprendre les catégories du CECRL, qui distingue en tant que domaines d'action les domaines personnel, public, personnel et professionnel : l'enjeu d'une classe est bien de parvenir

Ce sont cette nouvelle situation sociale de référence et ce nouvel agir avec les autres – j’appelle ce dernier « coaction » pour le distinguer de l’ « interaction » communicative – qui vont transmettre leurs « gènes » à la PA :

Analyse génétique de la perspective actionnelle		
Gènes de l’AC	Gènes de la PA	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l’inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l’identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;
le ponctuel	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s’inscrivent dans la durée ;
le perfectif	l’imperfectif	... ne s’achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d’être reprises et/ou prolongées par la suite) ;
l’individuel/interindividuel	le collectif	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres. ¹⁷
le langagier	le langagier et le culturel	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.

On voit, pour reprendre l’image du puzzle, qu’entre la PA et l’AC les gènes sont « inverses », et c’est ce qui permet de concevoir, entre les deux organismes méthodologiques, une relation forte assurée par des traits à la fois opposés et complémentaires.

3. Les « traits » spécifiques de la perspective actionnelle, et la complémentarité des « traits » spécifiques de l’approche communicative

J’ai choisi pour ce chapitre la forme du tableau à deux colonnes. Dans la colonne de gauche, je présente les différents « traits » spécifiques de la PA en opposition à ceux de l’AC. En face, dans la colonne de droite, je présente les idées qui amènent à considérer aussi les deux méthodologies dans une relation nécessaire de complémentarité. Cela va nécessiter, cependant, de rectifier certains « traits » de l’AC telle qu’elle avait été élaborée jusqu’à présent dans les travaux de ses promoteurs et dans les manuels communicatifs, où elle l’avait été de manière autonome et autosuffisante.

<i>3.1. Une nouvelle relation entre la société-classe et la société extérieure</i>	<i>Des relations plurielles entre société-classe et société extérieure, entre actions et tâches</i>
Dans l’AC, il n’y a pas d’homologie entre les deux sociétés : on veut former des apprenants, qui partagent la même langue maternelle dans leur société-classe, à communiquer plus tard en langue étrangère avec des étrangers dans la société étrangère. D’où le recours systématique, dans cette méthodologie, à la simulation, dans laquelle on demande aux apprenants de faire comme s’ils n’étaient pas en classe, mais à	Mes lecteurs voudront bien se reporter au modèle que j’ai proposé pour décrire toutes les modes possibles de mise en relation de ces deux couples d’éléments (société-classe et société extérieure, actions et tâches), modèle intitulé « Intersections entre agir d’apprentissage ("tâches") et agir d’usage ("actions") ». ¹⁹ En toute fin du commentaire de ce modèle, je présente ainsi les aires d’intersection entre ces deux couples d’éléments en ce qui concerne l’AC et la PA : – Dans l’approche communicative, l’aire privilégiée est la C (la simulation d’actions, sous forme de présentation d’un sketch ou jeu de rôles par les élèves eux-mêmes), l’étayage étant réduit (du

à réaliser efficacement une action commune d’enseignement-apprentissage. Cet agir avec les autres correspond aussi à l’ « agir citoyen » dans le « domaine public » : l’enjeu est là de « faire société » ensemble.

¹⁷ Dans l’AC, c’est la manière de communiquer qui doit s’adapter, et si elle doit s’adapter aux autres, c’est principalement en tant qu’éléments de la situation de communication.

¹⁹ www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/.

<p>l'étranger ; comme s'ils n'étaient pas entre eux, mais avec des étrangers ; voire comme s'ils n'étaient pas eux-mêmes, mais des étrangers. C'est pourquoi la simulation est indispensable dans cette méthodologie.</p> <p>Dans la PA, il y a au contraire une relation d'homologie naturelle entre les deux sociétés : comme la société extérieure dans laquelle on veut former les apprenants à agir socialement, la société-classe est une microsociété multilingue (il y a au moins la L1 et la L2)¹⁸ et multiculturelle (il y a au moins la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage), et une microsociété où les apprenants et l'enseignant doivent agir ensemble de la manière la plus efficace, pour qu'il y ait le meilleur apprentissage possible.</p>	<p><i>moins dans les manuels qui systématisent cette approche) au strict minimum, que ce soit en termes de préparation (a1), soutien (a2) ou reprise (a3).</i></p> <p><i>- Dans la pédagogie du projet et la perspective actionnelle, l'aire privilégiée est la B et la D, les autres aires étant mobilisées selon les besoins des apprenants et les exigences du projet.</i></p> <p>La finalité éducative de formation d'un acteur social oriente naturellement vers des actions que j'appellerai, faute de mieux, « sérieuses ». Mais d'une part la simulation est un outil très sérieux de formation (cf. les simulateurs de vol pour la formation des pilotes, et plus généralement toutes les activités de simulation en formation professionnelle), d'autre part il n'y a aucune raison de se passer de simulations créatives ou ludiques (qui peuvent être aussi très « sérieuses » dans le sens où elles se veulent efficaces : cf. par ex. les <i>serious games</i>), de manière à varier les formes d'action en classe et de faire appel, chez les apprenants, à toutes les « instances d'apprentissage » possibles.²⁰ L'intérêt des projets – forme la plus aboutie de la mise en œuvre de la perspective actionnelle, cf. <i>infra</i> point 3.2 – est qu'ils peuvent être conçus de manière à mobiliser toutes les aires d'intersection entre ces couples d'éléments, y compris celle qui était privilégiée par l'AC.</p>
---	---

<p>3.2. Un nouvel agir d'apprentissage de référence, l'agir social</p>	<p><i>L'agir communicationnel au service de l'agir social</i></p>
<p>Dans toutes les méthodologies qui se sont succédé depuis un siècle et demi en France, on a toujours fait jouer la même relation d'homologie maximale entre l'agir d'usage de référence et l'agir d'apprentissage de référence. En d'autres termes, on a toujours privilégié comme tâche (agir d'apprentissage, en classe) ce qui <i>ressemblait</i> le plus à l'action à laquelle on voulait préparer les élèves (agir d'usage, dans la société extérieure)²¹. Ainsi, dans l'AC, on veut former les apprenants à communiquer avec d'autres en langue étrangère, et pour cela on leur fait faire exactement la même chose : communiquer entre eux en langue étrangère en classe.</p> <p>La même relation d'homologie fait du « projet pédagogique » (celui qu'on entend en France lorsque l'on parle de la « pédagogie de projet ») l'activité de référence de la PA, activité constituée à la fois d'actions (le projet est réel, c'est un vrai projet) et de tâches (le projet est aussi une occasion de</p>	<p>Que ce soit pour des actions sociales limitées dans le temps et dans l'espace de la classe, ou pour de véritables projets plus longs et ouverts sur la société extérieure, la dimension collective, privilégiée dans la PA, va forcément exiger une communication intense entre les apprenants. Sur ce point aussi, il y a complémentarité entre l'AC et la PA, à partir du moment où – et c'est là que le « trait » de l'AC doit être modifié pour s'adapter à celui de la PA, comme les deux tracés inverses des deux pièces à assembler dans un jeu de Lego :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) la communication n'est plus conçue à la fois comme moyen et comme objectif, mais seulement comme moyen au service de l'action : on peut difficilement imaginer, du coup, qu'une unité didactique se termine par une phase de simple communication, comme lorsque chaque groupe informe l'ensemble de la classe de ce qu'il a réalisé séparément (dispositif terminal très fréquent dans les manuels communicatifs). 2) l'activité de communication ne peut plus être la seule, ou la seule privilégiée, parmi toutes les activités de gestion de l'information qu'un acteur social responsable et efficace doit réaliser (cf. ci-dessous le point 3.3) ; 3) le travail par groupe de deux, sans être exclu, ne peut plus être la forme privilégiée du travail en classe (cf. plus bas le point 3.5). <p>L'intérêt de la PA dans sa version « forte », qui fait appel à la pédagogie de projet²³, c'est que les projets pédagogiques fonctionnent comme des « intégrateurs méthodologiques », en</p>

¹⁸ Dans un cours de japonais dans un établissement scolaire ou universitaire français, par exemple, la L1 (ou « langue source ») est le français, la L2 (ou « langue cible ») le japonais.

²⁰ L'enseignant, pour susciter l'apprentissage, peut « faire appel » chez les apprenants (d'où la métaphore juridique de l'« instance »...) à la Raison, à l'Imitation, à la Mémorisation, à l'Émotion, à la Réaction, à l'Action, ou encore à l'Imprégnation. (cf. « Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERAI" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017/).

²¹ Sur cette terminologie, voir « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/.

travailler les contenus et les compétences langagières et culturelles nécessaires à la réalisation du projet). ²²	d'autres termes qu'ils permettent la mise en œuvre de toutes les démarches que l'histoire de la didactique des langues-cultures nous a léguées : voir l'exemple du projet conçu par un enseignant guatémaltèque pour ses élèves de FLE, que je présente dans mon article de 2006(e), p. 12 et p. 17.
--	--

3.3. Une nouvelle conception de la compétence langagière, la « compétence informationnelle »	<i>La compétence communicative, composante essentielle de la compétence informationnelle</i>
<p>Sur cette compétence informationnelle, je renvoie mes lecteurs à mon article de 2009(c), qui lui est entièrement consacré. La mise en œuvre de la PA amène à passer, en termes d'objectif, de la compétence communicative à la « compétence informationnelle », que je définis comme <i>capacité à agir sur et par l'information comme acteur social</i>. Une séquence en perspective actionnelle se caractérise en particulier par le fait que l'on demande aux apprenants de réaliser des opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pré-communicatives : définir leurs besoins d'information, rechercher celle-ci, la sélectionner, l'évaluer et la hiérarchiser ; décider à qui, à quel moment on va la transmettre et pour quoi faire,... ; - et post-communicatives : évaluer la pertinence de l'information transmise, du moment et du destinataire choisis ; décider si on supprime l'information, ou si on la conserve parce qu'elle pourrait être utile plus tard à soi-même ou à d'autres, et décider alors si on la conserve en l'état ou s'il faut la mettre à jour périodiquement, ... C'est ce que l'on appelle la « gestion de l'information », dont un acteur social doit, dans nos sociétés actuelles, avoir une bonne maîtrise (on parle d'ailleurs en français de « maîtrise de l'information »). 	<p>Même si l'activité de communication n'est plus que l'une des activités de gestion de l'information dans la PA, il est évident qu'elle restera la plus importante dans la plupart des classes de langue, en particulier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parce que pour bien agir ensemble, il faut bien communiquer entre les uns et les autres ; - parce que le cours de classe doit rester un lieu et un temps privilégiés pour la pratique de la langue orale, principal moyen de son apprentissage. Les activités pré- et post-communicatives, lorsqu'elles sont réalisées collectivement en petits groupes, sont d'ailleurs des occasions naturelles de communication authentique en classe, de même que les échanges portant sur la conception, la réalisation et l'évaluation des projets.

3.4. Une nouvelle composante première de la compétence culturelle, la composante « co-culturelle »	<i>La composante interculturelle, composante indispensable de la « compétence culturelle »</i>
<p>L'AC, qui concerne l'enseignement-apprentissage de la langue, est accompagnée d'une approche spécifique à l'enseignement-apprentissage de la culture. Il s'agit de l'approche dite « interculturelle », les deux cultures travaillées en contact étant les cultures des deux sociétés en présence en classe : celle des apprenants, et celle du/des pays dont ils apprennent la langue.</p> <p>L'approche culturelle spécifique à la PA est différente : il s'agit d'une approche que j'appelle « co-culturelle », l'attention principale se portant tout naturellement sur les cultures communes d'action dans les différents domaines : dans le domaine éducationnel,</p>	<p>Même si la PA implique de travailler sur une composante spécifique de la compétence culturelle – la composante « co-culturelle » –, les autres composantes gardent leur pertinence, et parmi elles la composante interculturelle : même si l'on vit et travaille depuis longtemps dans un environnement multiculturel, il y a toujours des moments où des phénomènes de contacts interculturels peuvent se produire : d'une part parce que l'on n'a jamais fini de « découvrir » complètement les autres cultures, d'autre part parce que, très légitimement, on a conservé des éléments de sa propre culture différents de ceux des autres cultures.</p> <p>Pour prendre en compte la « culture d'action » dans les manuels, une modification importante doit cependant être apportée à la structure de l'unité didactique, et c'est que,</p>

²³ Cette version est incompatible avec les manuels. Voir ma proposition de « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/.

²² Sur la pédagogie de projet dans la perspective actionnelle, voir PUREN 2013f.

<p>cette co-culture, est par exemple ce que l'on appelle la « culture scolaire », ou, dans une classe, la commune d'enseignement-apprentissage à mettre au point ensemble ; dans le domaine public, il s'agit par exemple de la « culture citoyenne », dans le domaine professionnel, de la « culture du métier » ou de la « culture d'entreprise.²⁴ Le fait qu'il y ait homologie entre la société-classe et la société extérieure dans la PA permet d'envisager que la classe de langue étrangère soit aussi un milieu où l'on forme les apprenants, à travers la culture d'apprentissage, à la culture d'action en dehors de la classe : la culture professionnelle, par exemple, dans le cas d'un cours de type FOS, Français sur Objectifs spécifiques, à des étudiants étrangers dans des écoles françaises d'ingénieurs, de commerce, de médecine, etc. ; ou la culture universitaire, dans le cas d'un enseignement de type FOU, Français sur Objectifs Universitaires, à des étudiants étrangers qui se préparent à suivre ou qui ont commencé à suivre une formation universitaire en France.²⁵</p>	<p>au sein de celle-ci, la culture doit être travaillée <i>avant</i> que ne soit réalisée ou achevée l'action proposée.²⁶</p> <p>La particularité de la PA est qu'elle fonctionne pour la culture, comme elle le fait pour les méthodologies, comme un « intégrateur ». Voici comment je présente cette idée dans ma conférence de 2010(e) :</p> <p><i>La perspective de l'agir social implique la mise en œuvre entre enseignant et apprenants, pour leur enseignement-apprentissage collectif dans l'espace de la classe, de la totalité des composantes de la compétence culturelle (« culture professionnelle »).</i></p> <p><i>Pour leur agir social d'enseignement-apprentissage en classe, apprenants et enseignant doivent y être capables de...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - communiquer (composante interculturelle) ; - cohabiter (composante pluriculturelle) ; - co-agir (composante co-culturelle) ; <p><i>Ce qui implique aussi de leur part de...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - bien se connaître (composante métaculturelle) ; - partager des valeurs communes au-delà des différentes cultures en présence (composante transculturelle). (p. 13)
---	---

3.5. Un nouvel enjeu éducatif : l'autonomie collective	Les différentes formes d'activité en classe
<p>L'autonomie des apprenants était certes un thème central dans l'AC, mais elle y était pensée dans le cadre de cette méthodologie, c'est-à-dire sur les modes individuel et langagier.</p> <p>Dans la PA, l'enjeu est de former les apprenants non seulement à l'autonomie individuelle, mais aussi à l'autonomie collective, tant au niveau des groupes de travail qu'à celui de la classe entière, tant en langue qu'en culture d'action sociale.</p> <p>Concernant la conception des séquences ou unités didactiques, la PA amène à inverser la démarche qui avait jusque-là traversé toutes les méthodologies, et qui allait depuis plus de directivité (dans le travail initial sur les textes ou dialogues de base et dans les exercices grammaticaux et lexicaux) à plus d'autonomie (dans les situations finales de « réemploi libre »,</p>	<p>La formation à l'autonomie individuelle reste bien entendu un enjeu essentiel de la classe de langue-culture, tant en ce qui concerne d'éducation – un citoyen est responsable et solidaire, mais il conserve sa propre faculté critique –, qu'en ce qui concerne les formations langagière et culturelle : une fois le cours achevé et le groupe-classe dissous, c'est bien chaque apprenant qui doit repartir avec ses propres compétences, même si celles-ci intègrent des compétences pour vivre harmonieusement et travailler efficacement avec d'autres.</p> <p>C'est pourquoi les certifications terminales concernent les individus en tant que tels. À une exception notable, au moins, celle de la phase 3, d'interaction orale, du niveau 2 du Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur), phase présentée ainsi sur le site officiel (www.certification-cles.fr, lien « Quelles épreuves ») : « Évaluation en binômes durant laquelle les deux candidats doivent tenir les rôles qui leur sont fournis et qui les mettent dans une situation de négociation qui devra évoluer pour aboutir à une prise de décision acceptable par les deux parties. »</p> <p>C'est là un autre point sur lequel le « trait » de l'AC doit être modifié : l'évaluation d'une formation à l'action sociale, comme celle que propose la PA, doit forcément intégrer une part</p>

²⁴ Voir PUREN 2010e (il s'agit d'une conférence que j'ai faite cette année-là à Osaka, et où je prends l'exemple de cours de FLE au Japon), et PUREN 2011j. Ou encore, si l'on préfère sur la même thématique écouter une conférence en en suivant les visuels, PUREN 2001f.

²⁵ J'essaie (sans grand succès jusqu'ici...) de diffuser cette idée depuis déjà 15 ans : voir PUREN 1998g, chap. II, « Formation professionnelle et apprentissage des langues », pp. 9-16.

²⁶ Pour un exemple de mise en œuvre dans un manuel, voir le point 5, « De l'interculturel au co-culturel » de l'avant-propos du manuel *Version Originale* (3 & 4), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/031/, et la reproduction d'une unité didactique de cette collection (l'unité 7 du niveau 4) à l'adresse : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/.

<p>où les apprenants étaient invités à réutiliser pour eux-mêmes les formes langagières préalablement introduites et travaillées en classe).</p> <p>Dans la pédagogie de projet, il faut au contraire que les apprenants soient les plus libres possible au début, dans la phase de conception du projet, pour qu'ils se l'approprient vraiment ; l'enseignant peut ensuite intervenir de manière plus directive, en tant que spécialiste de la langue étrangère et responsable de son enseignement, pour faire travailler les élèves sur les contenus langagiers qu'il leur sait nécessaires pour réussir leur projet.²⁷</p>	<p>d'évaluation de la compétence à travailler avec d'autres, et pas uniquement à communiquer avec d'autres. Ce qui implique d'organiser des activités communicatives centrées non sur la seule efficacité de la communication, mais sur l'efficacité du travail collectif et les contributions individuelles à cette efficacité.</p> <p>D'autre part, le groupe de référence de l'AC – le groupe de deux – présente un avantage structurel par rapport aux groupes plus importants (dont bien sûr le groupe-classe), et c'est de permettre en classe la démultiplication maximale des interactions langagières. Il n'est donc pas question de le supprimer dans la mise en œuvre de la PA, mais de l'ajuster par rapport à l'activité du groupe-classe. Par exemple, on ne va pas commencer par un travail en binômes la réflexion sur une tâche finale qui doit être collective, comme c'est souvent le cas dans les manuels communicatifs ; mais un projet implique toujours une répartition des tâches, et celle-ci peut-être une occasion pour mettre systématiquement en œuvre des activités en binômes.</p>
--	---

<p>3.6. De nouvelles fonctions de la L1 (« langue source »)</p>	<p><i>Le maintien du paradigme direct comme paradigme dominant</i></p>
<p>Dans l'AC, la tendance naturelle était d'exclure au maximum la langue source, puisqu'on voulait amener les apprenants à communiquer le plus souvent possible en classe en langue étrangère.</p> <p>Dans la PA, la langue source acquiert de nouvelles fonctions, du fait que l'on veut aussi former des élèves à agir socialement non seulement dans leur société-classe, mais aussi, quand cela est possible, dans leur propre société extérieure (le Japon, par exemple, dans le cas d'un cours de FLE au Japon).²⁸</p>	<p>Même si le paradigme direct²⁹ s'est trouvé relativisé, depuis trois décennies, par le paradigme constructiviste³⁰, il reste encore dominant en didactique des langues : on considère toujours que l'on apprend une L2 principalement en la pratiquant, que ce soit en compréhension, en expression ou en interaction.</p> <p>Le temps d'enseignement-apprentissage étant très limité dans les cours de langue, on considère que l'usage de la L1 en classe de L2 a un « coût » élevé (celui du temps correspondant non utilisé pour la pratique de la L2). Cela ne veut pas dire que l'on va s'interdire l'usage de la L1 en classe ; cela signifie qu'on va l'utiliser comme enseignant et la faire utiliser par les apprenants uniquement dans les moments précis et les activités déterminées où l'on va considérer que la relation coût-bénéfice est à l'avantage de la L1 : on considère que l'on gagne plus en l'utilisant que ce que l'on perd par ailleurs. En didactique scolaire en France, par exemple, on considère généralement que la bonne compréhension des mécanismes de la langue par les apprenants est suffisamment importante pour que les activités de conceptualisation se réalisent en L1. Dans la mise en œuvre de la PA apparaissent de nouvelles fonctions d'usage de La L1, ce qui peut amener l'enseignant à « cibler » et « doser » son emploi de manière un peu différente de celle qu'il avait mis au point pour l'approche communicative.</p>

²⁷ Pour aller plus loin sur cette thématique, on pourra consulter PUREN 2010f et PUREN 2011h.

²⁸ Sur les trois nouvelles fonctions assurées par la langue source dans la PA (qui viennent s'ajouter aux 10 fonctions déjà connues), voir le document « Fonctions de la traduction en didactique des langues-cultures, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/. Si l'on veut en outre prendre en compte l'objectif du vivre ensemble dans une société plurilingue, une autre fonction de la traduction s'impose, au service cette fois de la « médiation ».

²⁹ On apprend à parler une L2 en s'efforçant dès le départ de penser et de parler en L2, et donc en évitant la traduction mentale L1 → L2.

³⁰ On apprend une langue étrangère en construisant progressivement dans l'espace de contact entre sa L1 et la L2, par essais-erreurs, son « interlangue » ou « grammaire intermédiaire », constituée de l'ensemble des règles de fonctionnement de la L2 que l'on va utiliser spontanément à un moment déterminé de son apprentissage.

Conclusion

Les quelques « manipulations génétiques » que je propose ici de réaliser sur l'AC ne sont pas une nouveauté : dans toutes les méthodologies, on peut constater des « mutations génétiques » par rapport aux méthodologies antérieures, opérées de manière plus ou moins consciente et plus ou moins explicitée. En voici trois exemples :

- Après une première période de rejet, la méthodologie directe a repris l'exercice de traduction, mais en lui assignant non plus la fonction d'entraînement aux règles de grammaire, comme dans le « thème grammatical » de la méthodologie traditionnelle, mais la fonction de contrôle d'une compréhension travaillée en L2.³¹
- Les manuels scolaires français d'enseignement des langues étrangères ont continué dans les années 80-90 à utiliser les exercices structuraux, mais en tant qu'exercices d'entraînement intensifs intégrés dans la procédure standard (après des exercices de conceptualisation et d'application, donc), et non pas, comme à l'origine, en tant qu'exercices behavioristes d'automatisation de modèles de langue.³²
- L'AC a repris l'exploitation des documents authentiques de la méthodologie active antérieure, mais en modifiant cet exercice unique pour en faire différents exercices adaptés au travail sur chacune des activités langagières (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale, interaction).³³

L'une des alternatives possibles à l'éclectisme, dans lequel des éléments réduits et isolés de différentes méthodologies sont combinés et articulés les uns avec les autres de manière plus ou moins raisonnée – avec les risques que cela peut comporter, en particulier lorsqu'il s'agit de former initialement des enseignants – est peut-être à construire à partir de l'idée suggérée ici, celle de modifier l'ensemble des méthodologies disponibles de manière à ce qu'on puisse les faire cohabiter harmonieusement les unes avec les autres, et les faire travailler conjointement pour un meilleur apprentissage. Cela ne serait, après tout, qu'une application des principes de l'approche pluriculturelle et de la perspective actionnelle à la gestion des modes d'enseignement-apprentissage...

³¹ Voir, dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1^e éd. 1988, 3^e éd. 2013), au chapitre Chapitre 2.2.1. « La méthode directe », le point *b* : « La traduction comme procédé de contrôle de la compréhension linguistique », p. 84.

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>, édition 2013.

³² Voir dans la Bibliothèque de travail de mon site les documents 009 (« Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/) et 010 (« Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/010/).

³³ On passe ainsi d'une « logique document » à une « logique support ». Cf. Puren 2012j, chap. 4. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles », p. 27.

Bibliographie

BOUTINET Jean-Pierre. 2001. *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. « Psychologie d'aujourd'hui »), 6^e éd. 2001 [1^e éd. 1990], 351 p.

EK J.A. van. 1980. *Threshold level English: in a European unit/credit system for modern language learning by adult*. Oxford : Council of Europe-Pergamon, 1975. Oxford : Council of Europe-Pergamon, xi + 253 p. [L'ouvrage n'est pas disponible en ligne, à ma connaissance, mais sa préface par J.L.M TRIM a été reprise dans une compilation toujours en ligne à cette date sur le site du Conseil de l'Europe : voir TRIM J.L.M 1975.]

GRIMA CAMILLERI Antoinette. 2002. *COMME C'EST BIZARRE ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Graz : Conseil de l'Europe, novembre, 100 p.

MORIN Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 160 p.

PUREN Christian. 1988. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, 3^e éd. 2013 [1^e éd. 1988], 302 p., www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/.

- 1998g. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998g/.
- 2002b. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », première publication dans le numéro 3/2002 des *Langues modernes*, juil.-août-sept., pp. 55-71. Paris : APLV, www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/.
- 2005a. « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2005a/.
- 2005d. « Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002d/.
- 2006e. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/.
- 2008e. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e/.
- 2009b. « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/.
- 2009c. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/.
- 2010e. « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/.
- 2010f. « L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle: une problématique à reconsidérer », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010f/.
- 2011e. « Mises au point de/sur la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/.
- 2011f. « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011f/.
- 2011h. « Le nouvel objectif social de référence de la didactique des langues-cultures: la formation d'un acteur social autonome et solidaire », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011h/.

Christian Puren, « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »

- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/.
- 2012j. « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles ». Chap. 4, « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles », p. 27, www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/.
- 2013b. « La perspective actionnelle, évolution ou révolution historique ? Pour une conception complexe du changement en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013b/
- 2013e. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013e/.
- 2013f. « Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l'ICEM-Pédagogie Freinet, le GFEN », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013f/.
- 2013h. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives ». Visuels (diaporama au format pdf) et enregistrement audio (55' au format mp3), www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013h/.

RICHER Jean-Jacques. 2009. « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? », pp. 13-48 in : LIONS-OLIVIERI Marie-Laure & LIRIA Philippe (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión-Édition Maison des langues, 2009, 285 p.

TRIM J.L.M. 1975. « Foreword », pp. 101-103 in : *Threshold Level Series. Reference Level Descriptions for national and regional languages. Série Niveaux-seuils. Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales. Prefaces and Introductions / Préfaces et Introductions* (1975-2005), Council of Europe, Conseil de l'Europe, s.l., s.d., 103 p. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Tlevels_EN.pdf (dernière consultation 30 octobre 2013).

- CONSEIL DE L'EUROPE. 1997 *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 41 p. [Ce guide a été intégré en 2002 en tant que premier chapitre dans un *Guide pour les utilisateurs* comprenant d'autres parties rédigées par d'autres auteurs. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc (dernière consultation 27 octobre 2013).]

ZARATE Geneviève. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier-CRÉDIF, coll. « Essais », 128 p.