
Action langagière et activités langagières en didactique des langues-cultures

Language action and language activities in language-culture teaching

Christian PUREN

Université Jean Monnet de Saint-Étienne, France

christian.puren@univ-st-etienne.fr

www.christianpuren.com

ORCID 0000-0002-2878-0489

Reçu: 18/10/2024, **Accepté:** 19/10/2024, **Publié:** 20/10/ 2024

<https://asjp.cerist.dz/en/article/257282>

Résumé :

L'objectif de cet article est de proposer en didactique des langues-cultures (DLC) une distinction indispensable pour comprendre les différentes logiques internes des méthodologies historiques et des unités didactiques des manuels qui s'en réclament, et pour guider dans leurs choix méthodologiques les concepteurs des programmes de langues, les auteurs de manuels de langue et les enseignants, à savoir la distinction entre action langagière et activités langagières. Les méthodologies prises en compte ici sont celles de l'évolution historique des méthodologies dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères et en didactique française du français langue étrangère (FLE), mobilisées comme exemples illustrant cette distinction conceptuelle. Il se trouve en outre que ces différentes méthodologies sont celles qui permettent d'analyser la situation actuelle de l'enseignement du FLE en Algérie, et d'examiner les différentes options disponibles pour son évolution à venir, les décisions correspondantes relevant des responsables de la politique éducative et linguistique du pays

Mots clés : Configurations didactiques ; histoire des méthodologies ; actions langagières ; activités langagières ; typologie des tâches

Abstract

The objective of this article is to propose in the teaching of language-cultures (DLC) an essential distinction to understand the different internal logics of historical methodologies and the didactic units of the manuals which claim them, and to guide them in their methodological choices. designers of language programs, authors of language textbooks and

teachers, namely the distinction between language action and language activities. The methodologies taken into account here are those of the historical evolution of methodologies in French school teaching of foreign languages and in French didactics of French as a foreign language (FLE), used as examples illustrating this conceptual distinction. It also happens that these different methodologies are those which make it possible to analyze the current situation of FLE teaching in Algeria, and to examine the different options available for its future development, the corresponding decisions falling to those responsible for the educational and linguistic policy of the country

Keywords: Didactic configurations; history of methodologies; language actions; language activities; stain typology.

Pour citer cet article :

PUREN, Christian, (2024), Action langagière et activités langagières en didactique des langues-cultures, Numéro2 -Spécial-Octobre 2024, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 2(2), 21-35. Disponible sur le lien :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro :

Ait TAHAR, Abdenour et AMARI, Elarabi, (2024), Numéro-Varia -Spécial, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 2(2), 496p.

Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>



Action langagière et activités langagières En didactique des langues-cultures

Introduction

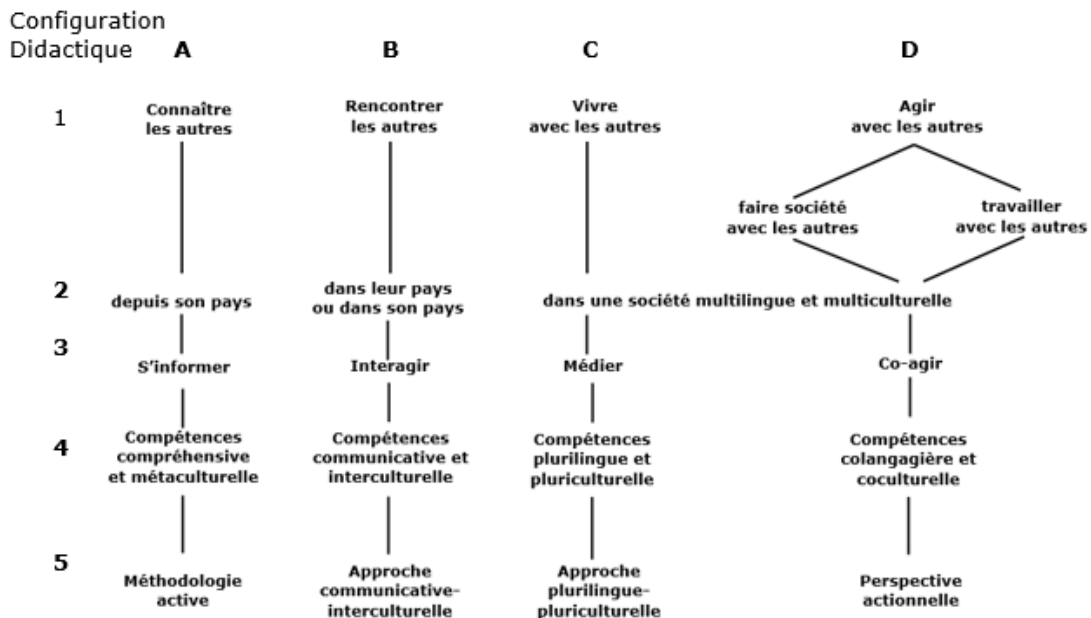
L'objectif de cet article est de proposer en didactique des langues-cultures (DLC) une distinction indispensable pour comprendre les différentes logiques internes des méthodologies historiques et des unités didactiques des manuels qui s'en réclament, et pour guider dans leurs choix méthodologiques les concepteurs des programmes de langues, les auteurs de manuels de langue et les enseignants, à savoir la distinction entre action langagière et activités langagières.

Les méthodologies prises en compte ici sont celles de l'évolution historique des méthodologies dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères et en didactique française du français langue étrangère (FLE), mobilisées comme exemples illustrant cette distinction conceptuelle. Il se trouve en outre que ces différentes méthodologies sont celles qui permettent d'analyser la situation actuelle de l'enseignement du FLE en Algérie, et d'examiner les différentes options disponibles pour son évolution à venir, les décisions correspondantes relevant des responsables de la politique éducative et linguistique du pays (cf. Puren 2018g).

Évolution historique des configurations didactiques

Depuis des années, j'utilise dans mes travaux la modélisation suivante de l'évolution des méthodologies au sein des configurations didactiques successives dont elles font partie (Fig. 1) :

Figure . 1. Modélisation de l'évolution historique des configurations didactiques



Chaque configuration didactique (les quatre sont référencées horizontalement par les lettres A, B, C, D) se définit par ses composantes essentielles, numérotées verticalement de 1 à 5 :

1. L'objectif d'usage prioritaire visé.
2. La situation d'usage prioritaire visée.
3. L'action d'usage prioritaire visée, qui va être également, en application du principe d'homologie maximale fin-moyen¹, l'action d'apprentissage privilégiée.
4. Les compétences langagières et les compétences culturelles privilégiées parce qu'elles sont directement mobilisées dans la réalisation de l'action d'usage et l'action d'apprentissage visées.
5. La méthodologie historique correspondante.

¹ Selon ce principe, le moyen le plus efficace pour former un élève à réaliser un type d'action dans un type de situation en langue-culture, est de l'entraîner à réaliser des actions les plus semblables possible dans des situations les plus semblables possible. Pour former à l'interaction communicative, par exemple, on privilégie en classe les interactions entre élèves dans des situations de communication simulées.

Action langagière et activités langagières En didactique des langues-cultures

Une nouvelle méthodologie devient nécessaire lorsqu'une modification de l'objectif et de la situation d'usage est suffisamment importante pour rendre inadaptée ou du moins insuffisante la méthodologie jusqu'alors en vigueur. La nouvelle méthodologie s'élabore alors en empruntant à l'environnement scientifique du moment les modèles indispensables, qui sont les modèles pédagogique, linguistique, cognitif, culturel, méthodologique, épistémologique et idéologique (cf. Puren 2024a).

Ce qui s'impose actuellement en DLC, c'est une gestion complexe de la diversité des objectifs et des situations d'usage visés au moyen d'une approche multiméthodologique et d'une approche pluriméthodologique, la première étant conçue comme une articulation (chronologique) et la seconde comme une combinaison (simultanée) de méthodologies différentes (cf. Puren 2020f, 2021f et 2022g). Ces deux approches m'apparaissent particulièrement pertinentes dans le cas d'un pays multilingue et plurilingue tel que l'Algérie, où on sait que le français et les autres langues en présence sont utilisés d'un locuteur à l'autre, et souvent par les mêmes locuteurs, de manière différente avec des objectifs différents dans des situations différentes.

Pour plus de détails et d'explications sur cette modélisation de l'évolution historique des configurations didactiques (Fig. 1), je renvoie mes lecteurs, outre à l'article 2024a cité *supra*, aux documents Puren 029 et 053, qui en proposent des versions complémentaires accompagnées de références bibliographiques supplémentaires.

La comparaison des statuts différents des tâches au sein des différentes méthodologies permet d'illustrer la distinction entre action langagière et activités langagières. Elle permet également, comme on le verra en fin d'article, de proposer une typologie originale des tâches sur une base fonctionnelle.

Action langagière et activités langagières et d'apprentissage

Le tableau ci-après (Fig. 2) propose une modélisation des relations entre action langagière et activités langagières d'apprentissage, relations

spécifiques à chacune des quatre méthodologies regroupées dans le tableau précédent (Fig. 1). Je l'ai déjà présenté et commenté à trois reprises cette année, en français dans l'article Puren 2024a, et en anglais dans l'article Puren 2024g-en ainsi que dans l'ouvrage en collaboration Acar & Puren 2024k-en. Les deux articles sont disponibles en ligne, et il se trouve que l'extrait de l'ouvrage proposé par l'éditeur sur son site comprend la totalité du passage où j'ai présenté et commenté ce même modèle. J'ai cependant réécrit en partie le commentaire pour le présent article, en particulier parce que j'ai voulu l'adapter aux lecteurs algériens de la revue *Contextes Didactiques, linguistiques et culturels*, comme on l'aura déjà noté dans l'introduction.

Fig. 2. Modélisation de la relation entre action langagière et activités langagières

	Méthodologie active	Approche communicative-interculturelle	Approche plurilingue-pluriculturelle	Perspective actionnelle
Production orale	x	x	x	x
Production écrite	x	x	x	x
Compréhension orale	x	x	x	x
Compréhension écrite	X	x	x	x
Interaction orale	o	X	x	x
Médiation écrite-orale	o	o	X	x
Co-action	o	o	o	X

X = action langagière

x = activités langagières travaillées explicitement

o = activités langagières mobilisées implicitement

Action langagière et activités langagières En didactique des langues-cultures

Il faut distinguer dans chaque méthodologie, parmi ce qui est appelé traditionnellement de manière générale les « activités langagières » (celles qui apparaissent dans la colonne de gauche du tableau ci-dessus), entre l'activité qui correspond dans chaque méthodologie à l'action d'usage visée – j'ai proposé de l'appeler son « action langagière » –, et les autres activités qui se trouvent nécessairement elles aussi mobilisées, mais seulement en tant que moyen au service de l'action langagière. Ainsi :

– Dans l'approche communicative, chacune des quatre activités langagières de production orale et écrite et de compréhension orale et écrite est travaillée de manière indépendante, avec par exemple des documents oraux sur lesquels on travaillera prioritairement la compréhension orale, ou des documents écrits sur lesquels on travaillera prioritairement la compréhension écrite. Mais il s'agit ainsi de préparer indirectement les élèves à l'interaction orale, qui est l'objectif principal en tant qu'action d'usage visée par cette méthodologie.

– Il ne peut y avoir de médiation sans compréhension et production. Mais c'est la médiation qui est l'action spécifique de l'approche plurilingue et pluriculturelle : tant la compréhension que la production écrites et orales, ainsi que l'interaction, sont donc, dans cette approche, des activités langagières au service de cette médiation.

– Dans la version la plus forte de la perspective actionnelle, celle de la pédagogie de projet, les projets pédagogiques fonctionnent comme des « intégrateurs méthodologiques » (cf. Puren 053 et 2021i-en), mais toutes les activités langagières ainsi mobilisées le sont en tant que moyens au service de la co-action,.

Je développerai un peu plus ici l'exemple de la méthodologie active, parce qu'elle est encore actuellement en Algérie sinon la méthodologie officielle de l'enseignement du FLE, du moins la méthodologie dominante effective, celle que l'on retrouve dans les manuels tout au long de la scolarité, et –

peut-on de ce fait le supposer – dans les pratiques réelles de la plupart des enseignants. Cette méthodologie relève bien de la méthodologie active et non de l'approche communicative, comme le montre la convergence de ces trois observations :

- 1) Les supports de base sont des textes de différents types descriptifs, narratifs, explicatifs, argumentatifs, le dialogue n'étant pas privilégié.
- 2) La grammaire de référence est la grammaire textuelle et non la grammaire notionnelle-fonctionnelle.
- 3) Le travail qui est demandé à l'élève en classe consiste prioritairement à comprendre les textes au moyen des tâches traditionnellement proposées dans cette méthodologie scolaire de la première moitié du XX^e siècle, en particulier de repérage, d'analyse et d'interprétation des informations qu'ils contiennent².

Pour ne pas me limiter à une analyse personnelle, je me contenterai de faire appel à un article récent d'une didacticienne algérienne, Amina Benlehlouh Khaoula, qui rend compte dans un article de 2024 des résultats d'une analyse de 60 textes de manuels scolaires algériens du cycle moyen (élèves de 11 à 14 ans, de la 6^e et la 9^e année d'apprentissage du français). Son intérêt particulier à mes yeux est qu'à partir non pas de la perspective langagière comme je l'ai fait ici, mais à partir de la perspective culturelle et en utilisant ma typologie des différentes composantes de la compétence culturelle telles qu'elles apparaissent dans le premier tableau (Fig. 1), elle rejoint mon analyse. Elle conclut en effet ainsi l'étude de ces manuels :

La compétence culturelle est donc conçue selon deux optiques : métaculturelle et transculturelle. [...]. Dans cette perspective, il est impossible d'envisager une approche interculturelle, pluriculturelle ou co-culturelle. (§ 21)

² Pour une étude complète de tous les types de tâches sur documents authentiques que l'on retrouve dans les manuels scolaires français de langue étrangère de second cycle, et dans les manuels français de FLE à partir du niveau B2, voire parfois du niveau B1, cf. Puren 041.

Action langagière et activités langagières En didactique des langues-cultures

Or c'est précisément la combinaison des composantes transculturelle et métaculturelle de la compétence culturelle qui caractérise historiquement la méthodologie active et la différencie des trois autres³.

Notons au passage que les auteurs des manuels algériens se sont réclamés à une époque, à la suite des orientations officielles, d'une version de la pédagogie de projet dite « pédagogie de l'intégration », mais que cela ne les a pas amenés à passer à la perspective actionnelle, dont la pédagogie de référence est pourtant la pédagogie de projet ; au contraire, cette pédagogie de l'intégration leur a permis de maintenir la méthodologie active comme méthodologie de référence. Pour l'explication de cet apparent paradoxe, je renvoie mes lecteurs à Puren 2016h et 2018e.

En méthodologie active, l'action visée, « s'informer », combine la compréhension écrite du texte, qui est privilégiée en tant qu'action d'apprentissage parce qu'elle est homologue à l'action d'usage visée, avec les autres activités langagières :

- *Compréhension orale* : il s'agit aussi pour les élèves, au cours du travail sur les textes, de comprendre les questions et les commentaires de l'enseignant, ainsi que les réponses et les commentaires des autres élèves.
- *Production orale* : il s'agit aussi pour les élèves de répondre oralement aux questions orales de l'enseignant, et/ou aux questions écrites du manuel.
- *Interaction* : à certains moments, l'enseignant initie avec les élèves des échanges explicatifs, par ex. lorsqu'il pose une question ou fait une remarque sur des réponses des élèves.

³ Cette composante transculturelle de la compétence culturelle correspond à la formation dite « humaniste » de la méthodologie traditionnelle, qui a été reprise dans la méthodologie suivante, la méthodologie active, parce qu'elle correspondait toujours à la finalité éducative de l'enseignement scolaire des langues. Cette compétence transculturelle est prise en compte dans les documents Puren 029 et 053 cités *supra*. Pour une présentation très détaillée du modèle complet des composantes de la compétence culturelle, cf. Puren 2011j.

- *Production écrite* : le travail oral collectif réalisé en classe est repris ou prolongé individuellement par écrit.
- *Médiation* : l'enseignant et les élèves peuvent utiliser plus ou moins ponctuellement la L1 pour mieux (faire) comprendre le texte en L2 ou mieux le (faire) commenter (cf. Puren 033).
- *Co-action* : le travail en classe, s'il est réalisé selon les principes de la pédagogie active, aboutit à une co-construction collective, entre élèves et entre les élèves et l'enseignant, d'un commentaire finalement commun à tous.

Ce modèle de relation entre action langagière et activités langagière (Fig. 2) est aussi un modèle historique – les méthodologies qu'il prend en compte sont celles qui se sont succédé en France depuis le début du XX^e siècle –, ce qui permet d'y intégrer la distinction entre « les activités langagières travaillées explicitement » et « les activités langagières mobilisées implicitement » (cf. les notes sous ce tableau). Pour reprendre l'exemple de la méthodologie active : elle est la méthodologie scolaire officielle en France des années 1920 aux années 1960 (cf. Puren 1988a, 3^e partie). À cette époque, les activités langagières de production orale, de production écrite et de compréhension orale étaient explicitement prises en compte dans les instructions officielles et les manuels, et, on peut le supposer, également de la même manière par les formateurs d'enseignants et les enseignants dans leurs classes. Par contre, les notions d' « interaction », de « médiation » et de « co-action » n'étaient pas encore apparues dans les réflexions et propositions didactiques : elles étaient pourtant mobilisées, mais elles l'étaient donc de manière implicite, voire inconsciente.

La même « activité » peut donc selon la méthodologie être mise en œuvre avec trois statuts différents. La médiation, par exemple, est une activité langagière implicite en méthodologie active et en approche communicative-interculturelle ; elle est l'action langagière de l'approche plurilingue et pluriculturelle ; elle est enfin une activité langagière explicite en perspective actionnelle.

Conclusion

Les auteurs du CECR, comme tous les didacticiens de l'époque, ne font pas la différence entre action langagière et activités langagières. On peut le constater par exemple dans le passage suivant :

4.4.3.3 Stratégies d'interaction

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, [...] 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. (COE 2001, p. 69)

Dans ce passage, les auteurs se situent clairement dans le cadre de l'approche communicative, mais il n'y distinguent pas les productions et compréhensions écrites et orales en tant que moyen au service de l'interaction ; au contraire ils les « intègrent » à cette interaction, ce qui rend confuse cette dernière notion, comme l'est encore la médiation dans le volume complémentaire du CECR (COE 2018), qui lui est tout particulièrement consacré (cf. à ce propos la critique très argumentée de Bruno Maurer dans Maurer et Puren 2019b, chap. 3.2.2, pp. 116-15).

La distinction entre l'action langagière, les activités langagières travaillées explicitement en tant que telles, et les autres activités langagières mobilisées implicitement, permet non seulement de clarifier le statut didactique de l'interaction, de la médiation et de la co-action, mais aussi de concevoir une typologie fonctionnelle des tâches d'enseignement-apprentissage :

– **La tâche « principale »** est l'action d'apprentissage en relation avec l'action d'usage visée dans la configuration didactique en question : il s'agit de la compréhension écrite dans la méthodologie active, de l'interaction orale dans l'approche communicative-

interculturelle, de la médiation dans l'approche plurilingue-pluriculturelle, de la co-action dans le SAOA.

– **Les tâches « complémentaires »** sont des activités langagières explicites. Par exemple, la compréhension écrite et orale, ainsi que la production écrite et orale, dans l'approche communicative ; toutes ces activités, plus l'interaction, dans la perspective plurilingue et pluriculturelle ; enfin toutes ces activités, plus la médiation, en perspective actionnelle.

– **Les tâches « secondaires »** sont traditionnellement des exercices de grammaire, de lexique et de phonologie. Mais elles comprennent également toutes sortes d'exercices ciblant telle ou telle activité langagière. Ce peut être le cas, par exemple, en compréhension écrite ou orale, avec l'entraînement au repérage de mots clés dans le cadre d'un exercice de compréhension globale ; ou, en expression écrite, avec l'entraînement à l'utilisation de connecteurs logiques dans un texte argumentatif où ces connecteurs ont été remplacés par des pointillés, etc.

– Les **tâches « collatérales »** sont les activités langagières implicitement mobilisées.

On peut discuter les appellations que j'ai choisies pour désigner chacun de ces types de tâches, mais il me semble évident qu'il faut les distinguer les uns des autres en les hiérarchisant. Cela est nécessaire en formation des enseignants. Il est fréquent en effet, par exemple, que les unités didactiques des manuels communicatifs se terminent par des tâches finales de production écrite, et celles de manuels se réclamant de la perspective actionnelle par des présentations orales. Il est important que les enseignants ne confondent pas la fin et l'objectif, en l'occurrence l'activité langagière terminale avec l'action langagière visée dans l'ensemble de l'unité didactique, que ce soit pour appliquer la méthodologie de conception des auteurs, ou pour réaliser sur ces unités des adaptations dans le cadre d'un travail personnel d'ingénierie didactique (cf. Puren 2011b).

Action langagière et activités langagières En didactique des langues-cultures

Enfin, cette distinction et cette hiérarchisation sont également nécessaires si l'on veut concevoir, dans une perspective multi- et/ou pluriméthodologique, des curricula scolaires différenciés articulant chronologiquement et/ou combinant simultanément les différentes méthodologies ou des composantes de différentes méthodologies que l'on considère comme pertinentes et adéquates. Un tel travail institutionnel d'ingénierie didactique au niveau des curricula me semble désormais nécessaire en Algérie, pour le FLE comme pour toutes les autres langues, nationales et étrangères, mais il n'est évidemment réalisable qu'à partir de choix clairs et stables de politique linguistique.

Bibliographie

- Acar Ahmet, Puren Christian (2024k-en). *The Social Action-Oriented Approach in Language Teaching: from Social Goals to Practices*. Lady Stephenson Library, Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 273 p. Présentation et extrait sur le site de l'éditeur (<https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-0364-1178-7>), et sur le site www.christian.puren.com (<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2024k-en/>).
- Benlehlouh Khaoula Amina (2024). « La dimension culturelle à travers les choix anthroponymiques dans les manuels scolaires du cycle moyen », *Multilinguales* Volume 12, Numéro 1, pp. 257-267. <http://journals.openedition.org/multilinguales/13176> ou <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/248331>.
- CoE. (2001). Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, 192 p. En ligne : Strasbourg: Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Christian Puren
N.B. Les lettres à la suite des années de publication (ex. 1988a, 2011b) correspondent aux codes des liens de téléchargement de tous les articles sur le site www.christianpuren.com.

- (029). « Évolution historique des configurations didactiques ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/>.
- (033). « Fonctions de la médiation L1 <-> L2 en didactique des langues-cultures ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/033/>.
- (041) « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/041/>.
- (052). « Configurations didactiques disponibles et modes de gestion complexe de la variation méthodologique". <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/052/>.
- (053). « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/053/>.
- (1988a). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. 1^e éd. Paris : Nathan-CLÉ international, 1988, 448 p. Édition numérique www.christianpuren.com, 2012, 300 p. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.
- (2011b). « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». <https://www.researchgate.net/publication/269675493>.
- (2011j). « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles ». <https://www.researchgate.net/publication/364928535>.
- (2016h). « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/>.
- (2018e). « Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire », *TDFLE, Travaux de didactique du Français Langue Étrangère*, n° 72/2018. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018e/>.
- (2018g). « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018g/>.
- (2020f). « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et

Action langagière et activités langagières En didactique des langues-cultures

- pluriméthodologiques ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/>.
- (2021f). « Modélisation des types d’approche de la variation méthodologique en enseignement-apprentissage des langues-cultures : de l’éclectisme à la didactique complexe ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021f/>.
 - (2021i-en). “Integrative Functions of the ‘Mini-Projects’ of the Didactic Units of Language Textbooks in the Social Action-Oriented Approach (SAOA)”, pp. 9-24 in: ACAR Ahmet (ed.), *Training social actors in ELT* [English Language Teaching], Ankara: Akademisyen Kitabevi A.Ş., 231 p. <https://www.researchgate.net/publication/356209656>
 - (2022g). « De l’éclectisme à la gestion complexe de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures ». <https://www.researchgate.net/publication/366290692>.
 - (2024a). « Le mécanisme de changement, d’élaboration et d’adaptation des méthodologies en didactique des langues-cultures : le modèle "3M" (Matrice – Modèles – Méthodologie) ». <https://www.researchgate.net/publication/382489724>.
 - (2024g-en). “The mechanism of change, development and adaptation of the methodologies in didactics of languages-cultures: the ‘3M’ Model (Matrix - Models - Methodology)” [version sensiblement différente de celle de l’article 2024a]. <https://www.researchgate.net/publication/381155045>.