

L'APPRENTISSAGE D'UNE L2 À L'ÉCOLE N'A PAS POUR BUT PREMIER DE COMMUNIQUER EN L2, MAIS DE MIEUX S'INFORMER EN L2 ET D'AGIR EN L1 DANS SON PAYS

Christian Puren¹

Version française de l'original anglais "Learning an L2 at School not Primarily to Communicate in L2, but to Better Inform Oneself and Act in L1 in One's Country", pp. 25-43 in: ACAR Ahmet (ed.), *Training social actors in ELT [English Language Teaching]*, Ankara: Akademisyen Kitabevi A.Ş. Original anglais disponible à l'adresse <https://www.researchgate.net/publication/356209601> ou <https://christianpuren.com/mes-travaux/2021j-en/>

Table des matières

Résumé de l'éditeur	1
Introduction)	2
<i>Du paradigme de la communication au paradigme de l'action</i>	3
Mieux s'informer dans son propre pays.....	5
Le projet, un modèle universel d'action sociale complexe.....	8
La microsociété de la classe L2, un environnement reflétant la société extérieure	9
La salle de classe L2 SAOA, un incubateur de compétences sociales.....	10
Buts et objectifs généraux et spécifiques de l'enseignement scolaire d'une L2	10
Conclusion	13
Références	13

Résumé de l'éditeur

Dans ce deuxième chapitre, Puren aborde la question de la pertinence de l'approche orientée vers l'action sociale pour l'ELT (*English Language Teaching*) en Turquie, ce qui a des implications pour les autres pays où les gens ne vivent et ne travaillent pas principalement ensemble dans une langue étrangère. Puren, tout d'abord, critique le fait que dans l'approche communicative, la communication est considérée à la fois comme le moyen et le but, et considère qu'il est nécessaire de passer de ce paradigme de la communication au paradigme de l'action, dans lequel la communication n'est qu'un moyen au service de l'action. Ainsi, il affirme que « dans un enseignement scolaire d'une L2, l'objectif de communication doit être pondéré rationnellement par rapport aux finalités et objectifs généraux du système éducatif et par rapport aux besoins réels de la société en termes d'usages réels de la L2, même si cette pondération relève des responsables de la politique éducative de chaque pays ». Dans le droit fil de ce constat, il affirme que « les besoins d'information en langue étrangère les plus fréquents, en Turquie comme ailleurs, sont ceux qui sont satisfaits à distance par la consultation de documents : la langue étrangère est surtout utilisée pour mieux s'informer dans son propre pays ». Il affirme également que « l'apprentissage d'une L2 à l'école peut également être utilisé pour apprendre à "mieux

¹Professeur émérite de l'Université de Saint-Etienne (France), Président honoraire de l'Association Française des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

agir dans son pays", que ce soit en tant que citoyen ou en tant que professionnel » ; puisqu'il considère la salle de classe, dans l'approche orientée vers l'action sociale, comme un « incubateur de compétences sociales », ce qui constitue une critique par rapport à l'approche communicative, qui considère la communication comme le but ultime de l'enseignement d'une langue étrangère.

Sigles

- CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (COE 2001)
- L1, L2 : langue source, langue cible
- PA : Perspective actionnelle (CECRL français », [Social] Action-Oriented Approach [S]AOA) dans le CEFRL (anglais)

Introduction)

Le thèse défendue dans ce chapitre est conforme à la position de mon collègue Ahmet Acar, professeur et formateur d'anglais à l'Université d'Izmir (Turquie) : au cours de ses discussions avec d'autres collègues universitaires, enseignants ou apprenants, il a parfois été amené, en effet, à critiquer l'argument selon lequel la Perspective Actionnelle (désormais « PA », en anglais « [Social] Action-Oriented Approach²) ne serait pas pertinente pour l'enseignement de l'anglais en Turquie, car les Turcs n'auraient pas besoin d'une langue étrangère (L2) pour agir chez eux dans les domaines personnel, public et professionnel, ni dans le domaine de l'éducation... sauf dans la salle de classe d'anglais.

Cette critique est paradoxale, dans la mesure où la méthodologie dominante dans le pays depuis des décennies pour l'enseignement de l'anglais à l'école est l'approche communicative, alors que la grande majorité des Turcs n'a pas plus besoin de cette approche, qui vise principalement à préparer à gérer des interactions orales en L2 dans le cadre de rencontres plus ou moins occasionnelles avec des anglophones. J.L.M Trim l'affirme dans la préface du premier grand texte de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, *Threshold Level* (COE 1975), document qui, s'il n'a pas lancé, a au moins contribué à mettre en évidence la diffusion de cette approche :

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 country³. (Trim 1975)

On retrouve J.L.M. Trim 20 ans plus tard comme co-auteur du CECRL, ce qui peut expliquer en partie la difficulté qu'ont eue les auteurs de ce document à tirer les conséquences méthodologiques de la nouvelle situation de référence (l'Europe multilingue et multiculturelle) et des deux nouveaux objectifs sociaux de référence qui en découlent, le vivre ensemble et le faire ensemble, dont les enjeux sont très différents de ceux d'un simple séjour à l'étranger.

La thèse que je défendrai alors dans ma présente contribution est formulée dans son titre. Je me propose de montrer que, dans un enseignement scolaire d'une L2, l'objectif de communication doit être pondéré rationnellement par rapport aux finalités et objectifs généraux

² Pour une présentation de cette PA en termes de développement progressif depuis la publication du CECRL, voir Puren 2019a.

³ Néanmoins, le groupe d'apprenants le plus important, et de loin, est celui de personnes qui souhaitent se préparer, d'une manière générale, à pouvoir communiquer socialement sur des sujets quotidiens simples avec des personnes d'autres pays qu'ils rencontrent, et à pouvoir se déplacer et mener une vie sociale raisonnablement normale lorsqu'elles visitent un autre pays.

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

du système éducatif et par rapport aux besoins réels de la société en termes d'usages réels de la L2, même si cette pondération est de la responsabilité des responsables de la politique éducative de chaque pays. Le choix des responsables turcs est clair, il est annoncé ainsi dans les premières pages du programme 2018 pour les quatre dernières années du cursus scolaire :

2. MAJOR PHILOSOPHY AND GENERAL OBJECTIVES OF THE 9th-12th GRADES ENGLISH CURRICULUM

*There are several interdependent language teaching and language principles reoccurring in the 9th-12th Grades English Curriculum. First of all, English is seen as a lingua franca and international language used in today's global world. As travel has become more common in the last decade, different cultures are in constant contact and use of English as an international language "involves crossing borders literally and figuratively" (McKay, 2002, p. 81)⁴. English is also used mostly as the language of science and technology. In order to share their ideas and culture with other people from different cultures and countries, our learners need to use English actively, productively, and communicatively.*⁵ (p. 5)

Il n'est pas question pour moi, bien sûr, de critiquer le choix des autorités turques, d'autant que mes outils d'analyse s'appuient, comme mes lecteurs pourront le constater, sur mes recherches concernant les orientations actuelles de l'enseignement des langues à l'école en France. Mais ces orientations découlent en partie d'évolutions que l'on retrouve à la fois au niveau international dans l'histoire contemporaine des idées (l'émergence du paradigme actionnel et la diffusion de l'approche par projet), et au niveau européen dans un document du Conseil de l'Europe, le CECRL, auquel se réfèrent les auteurs du programme turc. C'est pourquoi je pense que mes analyses peuvent intéresser les didacticiens de ce pays, au moins en tant qu'éléments de réflexion comparative sensiblement différents, à ma connaissance, de ceux auxquels les didacticiens anglo-saxons les ont jusqu'à présent habitués : j'ai remarqué que toutes les références bibliographiques du programme d'anglais du lycée turc sont en anglais.

Du paradigme de la communication au paradigme de l'action

La raison principale de la difficulté des auteurs du CECR mentionnée ci-dessus est probablement la même que la raison pour laquelle, malgré les déclarations d'éclectisme et les références à l'action sociale dans le CECR 2001, l'approche communicative reste la seule méthodologie pratiquement mise en œuvre dans les manuels turcs. Cette raison est la prévalence d'un véritable paradigme de la communication qui s'est répandu dans les sciences humaines depuis les années 1970, et qui est encore très présent⁶. L'« école de Palo Alto » a été l'un des instruments les plus connus de diffusion de ce paradigme : Paul Watzlawick, Don D. Jackson et Janet H. Beavin. En 1967, ils énoncent le premier axiome de leur théorie de la communication dans une formule restée célèbre : « On ne peut pas ne pas communiquer » (WATZLAWICK *et al.* 1967).

⁴ Référence de l'ouvrage cité, telle qu'elle est donnée dans la bibliographie de ce programme: McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University.

⁵ 2. PHILOSOPHIE MAJEURE ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME D'ANGLAIS DES 9^e ET 12^e ANNÉES. *Plusieurs principes interdépendants relatifs à l'enseignement des langues et aux langues sont présents dans le programme d'anglais de la 9^e à la 12^e année. Tout d'abord, l'anglais est considéré comme une lingua franca et une langue internationale utilisée dans le monde globalisé d'aujourd'hui. Les voyages étant devenus plus courants au cours de la dernière décennie, différentes cultures sont en contact permanent et l'utilisation de l'anglais en tant que langue internationale "implique de franchir des frontières au sens propre comme au sens figuré" (McKay, 2002, p. 81). L'anglais est également utilisé comme langue de la science et de la technologie. Afin de partager leurs idées et leur culture avec d'autres personnes de cultures et de pays différents, nos apprenants doivent utiliser l'anglais de manière active, productive et communicative.* (p. 5)

⁶ Pour plus de détails, on pourra se référer à ma conférence de 2012 (Puren 2013).

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

Ce paradigme se retrouve chez les méthodologues communicativistes. Évelyne Bérard, qui a soutenu une thèse sur cette approche en France, a ainsi affirmé dans son ouvrage de 1991 :

Il est certain que l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il s'agit nécessairement de communiquer dans une langue étrangère. (pp. 62-63)

Cet énoncé mériterait également d'être connu en dehors de son domaine, la didactique des langues et des cultures, car on retrouve dans ces trois lignes les trois principales caractéristiques épistémologiques de tout paradigme, à savoir l'*évidence* (« Il est certain que... »), la *limitation* (« on ne peut faire que... ») et l'*obligation* (« il s'agit nécessairement de... ») : quelle que soit la manière dont on complète ces points de suspension, on est assuré, comme dans un exercice de complétion, de produire un énoncé dont le haut degré de cohérence est à la mesure de son degré de clôture.

On connaît le célèbre ouvrage de Thomas Kuhn, *Structure des révolutions scientifiques*, paru en 1962, dans lequel il montre que la science ne progresse pas de manière linéaire, mais par ruptures paradigmatiques – par exemple entre l'astronomie de Ptolémée et celle de Galilée, ou entre la mécanique de Newton et celle d'Einstein –, ruptures qui provoquent brusquement une « révolution scientifique », avec « un déplacement du réseau conceptuel à travers lequel les scientifiques voient le monde » (p.102).

Ce qui précède rappelle ce qui se passe dans la réflexion didactique lorsqu'on passe du paradigme de la communication au paradigme de l'action : on se rend alors immédiatement compte que, lorsqu'il ne s'agit pas seulement de *communiquer*, mais d'*agir* en langue étrangère, la langue est d'abord un instrument d'action, un instrument de travail, avant d'être un outil de communication. Il en va de même pour les apprenants tout au long de leur cursus universitaire, que ce soit en L1 ou en L2, lorsqu'ils prennent des notes pendant un cours ou en lisant des livres, lorsqu'ils rédigent ces notes, ou lorsqu'ils préparent chez eux les idées et le plan de leur prochain travail écrit ou de leur prochain exposé oral. Au fur et à mesure qu'ils travailleront sur leurs mémoires de maîtrise et leurs thèses, ils se rendront compte que l'écriture ne sert pas seulement à communiquer les résultats de leurs recherches, et que c'est même sa fonction secondaire, car elle est avant tout un moyen au service du processus de la recherche : avant d'écrire pour communiquer le résultat de leurs recherches, les chercheurs écrivent et réécrivent déjà longuement pour eux-mêmes, et ce sont les besoins créés par ces réécritures qui motivent et même dirigent l'action de recherche.

La situation dans laquelle évoluent les cadres d'entreprise n'est pas différente, puisqu'ils doivent eux aussi constituer et analyser une documentation en L2, par exemple pour fournir à leur patron un résumé de l'actualité économique internationale dans leur domaine en vue d'éventuelles décisions stratégiques, ou pour proposer un projet d'expansion de l'entreprise à l'étranger⁷ : lorsqu'on agit en L2 avec d'autres ou pour d'autres, la langue est un instrument de travail sur l'information, puis de consultation avec d'autres, moments où la communication n'est, là encore, pas un objectif en soi, mais un moyen au service de la conception de l'action et de la prise de décision.

Un outil numérique de travail collectif comme Google Docs distingue naturellement – parce que c'est la condition de son efficacité – entre d'une part l'action sur le texte, qui se fait par des modifications dans le corps du texte, l'information sur l'action en cours, qui se fait par des marques de modification, soit dans le texte, soit dans la marge du texte, et d'autre part la communication entre les acteurs, qui se fait par des commentaires destinés aux co-auteurs en marge du texte. Ce dispositif illustre parfaitement le changement de statut de la communication

⁷ C'est le type de tâche proposé en simulation globale par l'une des deux seules certifications orientées SAOA que je connaisse, le DCL (Diplôme de compétence en langues, www.education.gouv.fr/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl-2978), qui évalue le niveau de compétence en L2 d'un employé pour son travail en entreprise. L'autre est le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, www.certification-cles.fr), qui évalue de la même manière le niveau de compétence en L2 d'un étudiant pour ses études universitaires.

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

entre les deux paradigmes : elle est à la fois l'objectif et le moyen dans le paradigme de la communication, alors qu'elle n'est plus centrale dans le paradigme de l'action, où elle n'est qu'un moyen au service de l'action.

Je propose ci-dessous à mes lecteurs trois minitests d'acceptation ou de rejet de ce paradigme d'action, le premier dans le domaine éducatif, les deux suivants dans le domaine professionnel.

(1) Le commentaire oral collectif d'un document authentique en classe de L2 est-il un exercice de communication entre les apprenants, et entre les apprenants et l'enseignant, à propos de ce document ? Ou bien ce commentaire est-il un moyen de servir la tâche complexe de la compréhension écrite, qui est constituée d'un ensemble d'opérations cognitives : repérer, anticiper, réagir, transposer, analyser, interpréter, extrapoler, juger, comparer, apprécier, évaluer ?⁸

(2) Considérez-vous qu'une réunion entre des équipes travaillant séparément dans une entreprise sur un même projet est une réunion au cours de laquelle les participants se communiquent certaines informations ? Ou s'agit-il d'une réunion visant à rassembler les actions distinctes de ces différentes équipes dans une même action complexe, celle du projet global de l'entreprise ?

(3) Régine TEULIER-BOURGINE, alors professeur au Centre de recherche en gestion du Centre national de la recherche scientifique (CNRS, France) et dans une grande école française, l'École polytechnique, affirmait en 2008, en s'appuyant sur la citation d'un autre spécialiste :

Malgré sa place particulière, la négociation ne fait que recouvrir les processus cognitifs que nous avons déjà évoqués : elle « doit être considérée comme une branche de la communication interactive ». (p. 125)

Cette affirmation vous surprend-elle ? La logique est-elle respectée lorsqu'une action (une négociation) est considérée comme une « branche » du moyen mis en œuvre pour la réaliser ?

Nous avons vu que l'objectif social de référence de l'approche communicative, du moins telle que celle-ci a été initialement conçue dans les *Niveaux Seuils* du Conseil de l'Europe (*Threshold Level*, 1975 ; *Un niveau-seuil*, 1976, pour les premiers publiés), visait à préparer les apprenants à communiquer ultérieurement avec des étrangers lors de visites dans un pays étranger. Les interactions langagières, dans un tel cadre, ne peuvent guère dépasser le niveau d'un simple échange d'informations, et c'est d'ailleurs à cela que se réduit pour l'essentiel ce qui est demandé aux apprenants dans les premières années d'apprentissage en approche communicative. Or, il me semble que les besoins d'information les plus fréquents en langue étrangère, en Turquie comme ailleurs, en anglais comme dans toute autre langue étrangère – mais surtout en anglais compte tenu de son statut de langue internationale – sont ceux qui sont satisfaits à distance par la consultation de documents : la langue étrangère est surtout utilisée pour mieux s'informer dans son propre pays.

Mieux s'informer dans son propre pays

Il est désormais plus facile de communiquer à distance avec des étrangers dans une langue étrangère grâce aux technologies numériques et à l'internet. Mais on peut se demander quel est le pourcentage d'anciens apprenants d'anglais qui en ont un besoin régulier. On comprend cependant qu'ils sont beaucoup plus nombreux à utiliser l'anglais pour s'informer et se former sur Internet pour leurs activités personnelles et professionnelles.

D'autre part, un certain pourcentage d'adultes apprennent une langue étrangère principalement, voire uniquement, pour accéder personnellement, par le biais de la littérature, des journaux, de la télévision et d'autres médias en L2, à la culture et à l'actualité des pays

⁸ Je reviendrai plus loin sur cet ensemble d'opérations cognitives qui sont mises en jeu dans le processus de compréhension des documents.

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

étrangers. C'est par exemple la fonction première qui est assignée à la L2 dans les dernières années de l'enseignement secondaire français des langues étrangères.

Pour les analyses et propositions qui suivent, je me suis appuyé sur le modèle des « matrices méthodologiques » actuellement disponibles en didactique des langues-cultures⁹. Même si j'ai élaboré ce modèle sur la base de l'évolution des méthodologies en France depuis seulement un siècle, il m'a semblé pertinent et efficace pour traiter le thème que j'ai choisi pour ma présente contribution.¹⁰

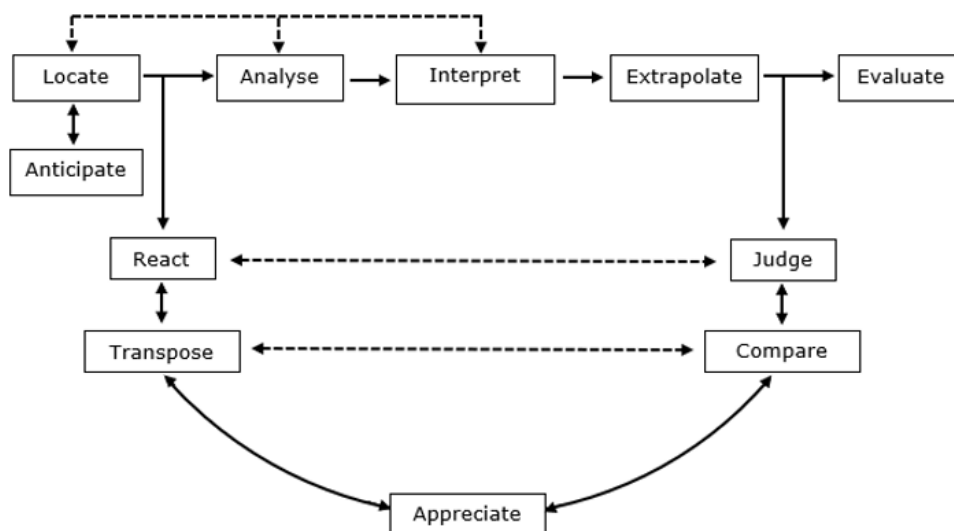
Deux compétences sont nécessaires pour que la L2 remplisse cette fonction d'outil de documentation, l'une correspondant à l'objectif social spécialement ciblé dans une matrice méthodologique pré-communicative, l'autre dans une matrice méthodologique post-communicative.

(1) Une compétence de compréhension approfondie des documents

Cette compétence est travaillée dans une méthodologie d'origine pré-communicative qui s'est historiquement spécialisée dans le traitement didactique de documents authentiques en classe de L2. Elle est appelée en France « méthodologie active », et elle a été la méthodologie officielle dans l'enseignement des L2 dans l'enseignement scolaire français des années 1920 jusqu'aux années 1960. Ses méthodologues ont développé progressivement un ensemble d'opérations cognitives que l'enseignant fait réaliser à ses apprenants de manière plus ou moins partielle en fonction de leur âge et de leur niveau, de ses objectifs de compréhension et de la complexité du document. J'ai proposé le schéma dynamique global suivant, complété sur la base de l'analyse de manuels de langues étrangères français et espagnols récents ainsi que, plus récemment, sur la base des consignes de compréhension de textes en langue maternelle proposées dans les enquêtes PIRLS et PISA¹¹ :

Tableau 1

Schéma dynamique global de traitement des documents authentiques en classe de L2



⁹ Ce modèle des matrices méthodologiques disponibles est reproduit dans mon autre contribution à cet ouvrage, *Training social actors in ELT*. Cette contribution est elle aussi disponible en français (Puren 2021j). Ce modèle est repris avec des commentaires détaillés dans Puren 073.

¹⁰ Ce modèle est présenté avec des remarques complémentaires et des références bibliographiques dans le document Puren 073.

¹¹ PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study* (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire), www.iea.nl/studies/iea/pirls. PISA, *Program for International Student Assessment* (Programme International pour le Suivi des Acquis des apprenants), <https://www.oecd.org/pisa/>.

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

L'application de ce modèle¹² au commentaire oral collectif d'un texte en classe répond à une « logique document » – il s'agit d'exploiter au maximum le potentiel didactique du document lui-même – très différente de la « logique support » de l'approche communicative¹³, dans laquelle le texte est avant tout un prétexte pour faire parler les apprenants entre eux et sur eux-mêmes ; d'où, dans cette approche, le privilège accordé, immédiatement après les localisations, aux réactions et aux transpositions, qui sont les opérations qui permettent le plus facilement une prise de parole immédiate et personnelle.

Dans le modèle de compréhension en méthodologie active, comme dans les évaluations PIRLS et PISA, la L2 manipulée collectivement en classe par les apprenants est d'abord une langue d'action sur le texte – c'est l'instrument au service de leur processus de compréhension – et ce n'est que secondairement qu'elle est une langue de communication, celle par laquelle les apprenants communiquent le produit de ce processus, c'est-à-dire le résultat de leur travail de compréhension.

(2) Une compétence de gestion du contenu informatif des documents, ou « compétence informationnelle »

L'une des principales implications du passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action – parce que cette implication concerne l'objet même de la communication, l'information –, c'est, englobant la compétence communicative, l'émergence d'une compétence plus large, la compétence informationnelle, qui est spécifiquement travaillée dans une méthodologie post-communicative spécialisée dans l'action sociale sur et à travers l'information, le SAOA. La compétence informationnelle peut en effet être définie comme la capacité d'agir sur et par l'information en tant qu'acteur social. C'est elle qui permet ce que l'on appelle en anglais « information literacy », en français "la « maîtrise de l'information »".

J'ai récemment publié un article dans le journal de l'ESBB¹⁴ dans lequel je reproduis la liste des différentes activités de gestion de l'information proposées dans un livre publié en 2008 par l'UNESCO (Woody Horton 2008). À une époque caractérisée par une avalanche d'informations et la prolifération de fausses nouvelles, la composante la plus importante de la compétence d'un acteur social responsable en matière d'information est sa *capacité à retenir, c'est-à-dire à censurer, les informations fausses, peu fiables ou non fiables*, ou encore inutiles ou contraires à son éthique personnelle ou aux valeurs citoyennes ; ensuite, c'est sa capacité à analyser, interpréter, extrapoler, évaluer¹⁵, hiérarchiser et reformuler ces informations ; enfin, et seulement ensuite, c'est sa capacité à communiquer ces informations, mais seulement aux personnes qu'il sait ou pense être intéressées par ces informations, et, si possible, seulement au moment où il pense qu'elles leur seront utiles.

Dans les environnements de travail des entreprises où s'échangent de nombreuses informations, dont certaines peuvent être stratégiques, on parle de « gestion des connaissances » (*knowledge management*), et la consigne imposée depuis longtemps est « la bonne information à la bonne personne au bon moment ». Le critère d'évaluation commun à ces trois aspects – contenu, destinataire et moment de la communication – est l'action pour laquelle l'information peut être utilisée. En anglais, on dit d'une information inutile « *I don't care!* », mais en français on dit plus précisément « Je n'en ai rien à **faire** ! » (littéralement, en anglais : « I have nothing **to do** with it! »,).

¹² Voir Puren 041 pour une présentation détaillée de chacune de ces opérations cognitives, illustrée par des exemples tirés de manuels scolaires, et pour une explication de la dynamique globale du dispositif.

¹³ Voir Puren 066 pour une typologie des différentes « logiques documentaires » disponibles : il s'agit des logiques littéraire, document, de support, de documentation et sociale.

¹⁴ "Information literacy in social action-oriented approach: from communicative competence to informational competence", *English Scholarship Beyond Borders*, ESBB, Puren 2021a.

¹⁵ Ces activités correspondent aux activités de la chaîne supérieure du modèle de compréhension approfondie des documents (voir tableau 1 ci-dessus), qui sont centrées sur le texte, tandis que celles qui se trouvent en dessous sont centrées sur le lecteur.

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

La logique documentaire qui correspond à cette compétence informationnelle est la « logique documentaire », différente, comme on le voit, de la « logique document » de la méthodologie active et de la « logique support » de l'approche communicative (voir note 12 *ci-dessus*).

Pour certains spécialistes de l'information, comme Brigitte Simonnot (2009), le phénomène des réseaux sociaux, qui produit « un flux d'informations, pratiquement en temps réel, [...] contredit la lecture approfondie et semble peu propice à la vérification et à la validation de l'information » (§18), de sorte qu'il oblige à aller plus loin que la maîtrise de l'information. Cette auteure considère qu'il faut passer d'une « compétence informationnelle », qui est selon elle une compétence individuelle pour une orientation professionnelle, à une « culture informationnelle » partagée par tous les citoyens d'un pays et mise en œuvre dans leur vie quotidienne, car seule une telle culture leur permet d'agir collectivement de manière responsable sur et par l'information (cf. notamment §7 et §20).

Il me semble évident que la possibilité pour tous les citoyens, dans n'importe quel pays, de s'informer auprès de sources variées au moins dans une langue autre que la langue officielle de leur pays, ne peut que favoriser une telle « culture informationnelle ». Il faut sans doute aller plus loin encore, si l'on prend au sérieux le projet d'éducation à la citoyenneté mondiale de l'UNESCO¹⁶, et penser la culture informationnelle en fonction de cette citoyenneté mondiale, ce qui conduit à considérer le plurilinguisme à la fois comme un objectif et comme un moyen dans la classe de L2. C'est alors une autre matrice méthodologique, spécialement conçue pour diversifier les langues enseignées en s'appuyant sur les niveaux de compétence déjà atteints par les apprenants dans d'autres langues (à commencer, bien sûr, par leur langue maternelle), qui pourrait être mise en œuvre conjointement avec les autres : la matrice plurilingue-pluriculturelle (cf. note 8 *ci-dessus*).

Le projet, un modèle universel d'action sociale complexe

Dans une conférence de 2016 donnée en français lors d'un colloque de RANACLES, association française d'enseignants de langues à objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur, je soutenais que les modèles de production dominants dans la gestion des entreprises finissent toujours, avec plus ou moins de retard, par être transposés à l'enseignement des langues, sans doute parce que la finalité de cet enseignement est d'inculquer aux apprenants la capacité de produire eux-mêmes du langage, et que cette finalité est aussi, depuis l'avènement de la méthodologie directe au début du vingtième siècle, le principal moyen mis en œuvre. Le principe de cette homologie fin-moyen – faire parler la L2 pour apprendre à la parler, faire écrire pour apprendre à écrire – a été posé dès 1890 en ces termes dans une instruction officielle française : « Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode ».

Ainsi, dans les années 1950, les exercices structuraux ont été utilisés dans les premiers laboratoires de langues pour créer des « machines à enseigner » : or un tel apprentissage des langues uniquement au moyen de batteries d'exercices structuraux en laboratoire ne pouvait se concevoir que sous l'influence du modèle fordiste de productivité industrielle développé au début du vingtième siècle : ces machines à enseigner fonctionnent en effet comme de véritables chaînes de montage d'automatismes langagiers.

L'approche communicative est apparue dans l'enseignement des langues et des cultures dans les années 70, à une époque où le paradigme de la communication s'imposait partout : c'était l'âge d'or des gourous de la communication dans les séminaires d'entreprise.

La pédagogie par projet est apparue très tôt, au début du XX^e siècle avec John Dewey aux Etats-Unis. Elle est reprise ensuite par des pédagogues célèbres comme Ovide Decroly en Belgique et Célestin Freinet en France, mais elle reste confinée, pendant toute la première moitié du XX^e siècle, à des cercles restreints de militants. Si la démarche de projet s'est imposée dans

¹⁶ Voir le centre d'échange d'informations de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, <https://www.gcedclearinghouse.org/>.

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

la gestion des entreprises à partir des années 1960¹⁷, ce n'est qu'à partir des années 1990 qu'elle a suscité un regain d'intérêt en pédagogie scolaire, suite à l'échec de la pédagogie par objectifs et en réaction à ses dérives. Enfin, elle n'a commencé à être prise en compte en didactique des langues-cultures que tardivement, et très progressivement au cours des années 2000-2010, suite à la publication du CECRL en 2001¹⁸.

La microsociété de la classe L2, un environnement reflétant la société extérieure

En raison d'une des lois transméthodologiques de la didactique des langues-cultures, celle de l'homologie maximale fin-moyen, on privilégie toujours dans la classe de L2 -quelle que soit la méthodologie mise en œuvre, donc- l'activité d'apprentissage qui correspond le mieux à l'activité d'usage à laquelle on veut former les apprenants, et on organise la micro-société de la classe de la manière qui correspond le mieux à la société extérieure à laquelle on veut préparer les apprenants. Ainsi :

Dans la méthodologie active, la L2 est enseignée en classe au moyen de la compréhension de documents, afin de donner aux apprenants la capacité de continuer à maintenir le contact avec la L2 eux-mêmes plus tard, dans leur salon, par ce même moyen. Dans cette méthodologie, il y a une homologie naturelle entre la situation d'apprentissage et la situation d'usage : les apprenants sont en classe dans la même situation de contact à distance avec la L2 qu'ils le seront plus tard chez eux.

Dans l'approche communicative, on enseigne aux apprenant à communiquer en L2 dans la salle de classe, principalement en leur demandant de communiquer entre eux en L2. Dans cette méthodologie, l'objectif est de former les apprenants à de futures interactions langagières avec des étrangers. Comme les apprenants sont chez eux et non à l'étranger, entre eux et non face à des étrangers, il y a une rupture entre la situation d'apprentissage et la situation d'utilisation, ce qui oblige les enseignants à recourir à une technique jusque-là inutile en classe, la simulation, dans laquelle ils demandent aux apprenants en classe d'agir comme s'ils étaient des utilisateurs à l'étranger.

C'est pourquoi j'ai pu annoncer dès la publication du CECRL, dans un article publié en 2002, qu'à partir du moment où la finalité de l'enseignement scolaire devenait la formation d'un acteur social en langue étrangère, le projet, qui est aujourd'hui le modèle de référence de l'action sociale dans tous les domaines proposés par les auteurs de ce document – personnel, public, éducatif et professionnel –, était appelé à devenir l'action d'apprentissage de référence en classe. Dans la perspective actionnelle – puisqu'il s'agit de cette méthodologie –, on revient à une homologie naturelle entre la situation d'apprentissage et la situation d'usage, puisque dans cette méthodologie, la classe est par nature un environnement complexe à l'image de cette société complexe, multilingue et multiculturelle, dans laquelle il s'agit désormais de former les apprenants à agir en tant qu'acteurs sociaux. En effet :

(1) Il s'agit d'un environnement multilingue : dans la classe de L2, il y a au moins la présence de la L1 et de la L2, mais des cas plus complexes sont très fréquents, par exemple lorsque les apprenants ont une langue maternelle différente de la L1, ou lorsqu'ils apprennent aussi une L3.

(2) Il s'agit d'un environnement multiculturel : il y a au moins la culture didactique (*c'est-à-dire d'enseignement et d'apprentissage*) de l'enseignant et les cultures d'apprentissage des apprenants, qui sont très diverses, même s'ils sont de la même langue maternelle et qu'il s'agit de leur premier contact avec une langue étrangère, parce que leurs

¹⁷ Cf. GAREL 2003 pour un historique limité. L'ouvrage de référence sur le projet dans toutes ses dimensions et dans tous les domaines reste, en français, celui de Boutinet 1990, *Anthropologie du projet*.

¹⁸ Voir ici l'introduction de ma deuxième contribution au présent ouvrage *Training social actors in ELT*, « Fonctions intégratives des « mini-projets » des unités didactiques des manuels de langues dans l'approche orientée vers l'action sociale » (Puren 2021b).

représentations et conceptions de l'apprentissage d'une L2 sont influencées par différents facteurs tels que leur milieu social, leur profil cognitif, leur personnalité et leur expérience antérieure d'apprentissage d'une langue.

(3) Il s'agit d'un environnement complexe : les caractéristiques de tous les apprenants face à l'enseignant correspondent aux différentes composantes de la complexité : multiplicité, diversité, hétérogénéité, variabilité, interrelation, instabilité, sensibilité à l'environnement, contradiction et inclusion de l'observateur (Cf. Puren 046) ; et il s'agit d'un processus cognitif complexe d'apprentissage d'un double objet langue-culture.

(4) Enfin, il s'agit d'un environnement social orienté vers l'action : l'enseignant et les apprenants doivent réaliser leur projet collectif d'enseignement-apprentissage de la manière la plus efficace possible.

Dans mon autre contribution à cet ouvrage (Puren 2021b), j'ai évoqué l'intérêt des projets pédagogiques en classe de L2, même sous la forme réduite et contrainte de « miniprojets » à la fin de chaque unité didactique de manuel. Mais il est possible d'aller plus loin, si les conditions le permettent, en concevant et en faisant fonctionner la classe de L2 comme un environnement particulièrement favorable à la formation aux compétences désormais nécessaires dans tous les domaines de la vie sociale, c'est-à-dire comme un " incubateur " de compétences sociales.

La salle de classe L2 SAOA, un incubateur de compétences sociales

C'est une thèse que je défends depuis plus de vingt ans, mais qui s'est jusqu'à présent heurtée au paradigme de la communication, lequel maintient les responsables éducatifs ainsi que de nombreux didacticiens, enseignants et apprenants dans l'idée que l'apprentissage scolaire d'une L2 est essentiellement une préparation à son usage ultérieur, en raison de la rupture que ce paradigme provoque dans la classe entre la situation d'apprentissage vécue et la situation d'usage visée. J'ai défendu pour la première fois l'idée de la classe de L2 comme incubateur de compétences sociales en 1998 devant l'association française des professeurs de langues des Grandes Écoles – qui sont en France des écoles de formation professionnelle de niveau universitaire : écoles de commerce, écoles d'ingénieurs, etc. –, dans une conférence intitulée « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres ». J'ai repris cette thèse tout récemment dans un article de 2019, où je l'ai présentée plus succinctement avec des exemples actualisés dans le passage suivant :

*En exploitant l'homologie entre la micro-société classe et la société extérieure, on peut considérer et **faire fonctionner la classe de langue comme un "incubateur co-culturel"**, de culture d'action sociale, c'est-à-dire un lieu et un temps où les apprenants, de manière intensive et sécurisée parce que médiée par l'enseignant, ont l'opportunité de s'entraîner à des compétences qui leur seront nécessaires plus tard tant dans leur vie professionnelle que citoyenne : s'adapter à d'autres manières de travailler ; travailler en groupes ; affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité ; apprendre de ses erreurs et des erreurs des autres ; produire en exploitant au maximum des moyens limités ; concevoir et conduire des projets collectifs ; s'autoévaluer individuellement et collectivement ; etc. Le professeur de langue-culture peut alors revendiquer pleinement un rôle d'éducateur dans l'enseignement scolaire, et de formateur dans l'enseignement professionnel. (2019b, p. 59, je souligne)*

Comme je l'ai mentionné dans le titre de ma présente contribution, l'apprentissage d'une L2 à l'école peut également être utilisé pour apprendre à mieux agir dans son propre pays, que ce soit en tant que citoyen ou en tant que professionnel.

Buts et objectifs généraux et spécifiques de l'enseignement scolaire d'une L2

Toutes les analyses et propositions que j'ai faites jusqu'ici reposent sur le fait que l'enseignement-apprentissage scolaire d'une L2 ne sert pas seulement à préparer la communication ultérieure dans cette langue ; *ni même d'abord* : cette idée ne paraîtra

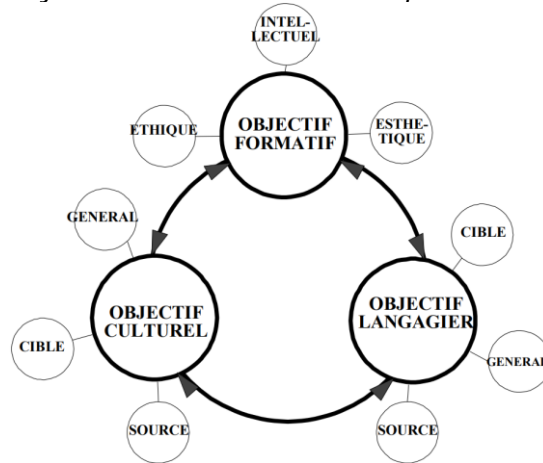
Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

provocante qu'à ceux qui sont restés dans le paradigme de la communication¹⁹. Ce paradigme leur empêche de constater qu'un enseignement scolaire d'une L2 est d'abord l'enseignement d'une *discipline scolaire* qui doit viser avec les autres les finalités et objectifs communs au système éducatif du pays.

Dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* de 1988 (Puren 1988), dans laquelle j'ai passé en revue un siècle et demi d'enseignement des langues en France, j'ai proposé le schéma suivant²⁰ :

Tableau 2

Schéma des finalités et des objectifs de l'école de didactique des langues et des cultures



Dans l'enseignement scolaire d'une L2, il existe des objectifs linguistiques autres que celui de la langue cible :

– Un objectif « langue source » : l'enseignement scolaire d'une L2 vise également, par le biais d'activités comparatives, une meilleure connaissance et maîtrise de la L1.

– Un objectif langagier général (de « langue générale ») : l'enseignement scolaire d'une L2 vise également à faciliter l'apprentissage ultérieur d'autres langues étrangères (L3, L4...).

Il existe également des objectifs culturels différents de ceux des cultures des pays correspondant à cette L2 :

– Un objectif de « culture source » : la découverte d'une culture étrangère vise également, par le biais d'activités comparatives, à une meilleure compréhension par l'étudiant de sa propre culture.

– Un objectif de « culture générale » : cet objectif, hérité de la philosophie de la Renaissance et du Siècle des Lumières, concerne la connaissance de « l'homme en général » et la reconnaissance en tout homme, au-delà de ses différences culturelles, de sa commune humanité.

Mais il existe aussi, comme le montre ce schéma, trois grands types de finalités formatives, ou éducatives, qui relient l'enseignement de la L2 aux autres disciplines scolaires : intellectuelles, éthiques et esthétiques.

¹⁹ Cette idée fournit donc un quatrième minitest paradigmatique possible, après les trois premiers proposés plus haut.

²⁰ P. 125 de l'édition numérique 2012. Ce schéma a été complété et commenté longuement dans un article de 2004.

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

Les programmes d'enseignement secondaire turcs indiquent également certaines finalités formatives :

Comme indiqué dans les objectifs généraux de l'éducation nationale turque, le nouveau programme vise à sensibiliser les apprenants aux valeurs et à l'éthique universelles, nationales, morales, humaines et culturelles [...]. Le nouveau programme est différent du précédent en ce sens qu'il se concentre sur l'éducation aux valeurs. Les valeurs clés qui devraient être transmises aux apprenants conformément aux résultats de l'apprentissage sont : l'amitié, la justice, l'honnêteté, la maîtrise de soi, la patience, le respect, l'amour, la responsabilité, le patriotisme et l'altruisme". (Chapitre 4 « Éthique et éducation aux valeurs » (p. 9)²¹

Acar conclut ainsi son analyse comparative des programmes 2013 et 2018 dans un article de 2019 :

"L'éducation aux valeurs est expliquée en moins d'une demi-page, et il existe une section d'une page sur les compétences clés, dans laquelle les enseignants et les auteurs de manuels ne reçoivent pas de suggestions détaillées. Même les concepteurs du programme de 2018 d'ELT [anglais langue étrangère] admettent que « toute tentative d'inclure les compétences clés (ainsi que l'éducation aux valeurs) dans un programme d'enseignement des langues étrangères est un défi » (p.5). Si tel est le cas, cette tâche sera encore plus difficile pour les enseignants et les rédacteurs de manuels. (pp. 322-323)

Je ne me prononcerai pas sur les implications didactiques des finalités énoncées par les rédacteurs du programme de l'enseignement secondaire turc, mais je m'empresse de suggérer que les finalités formatives de l'enseignement secondaire français ont des implications directes et très concrètes :

– La finalité de la formation intellectuelle conduit à développer un étayage métacognitif systématique de toutes les activités cognitives mobilisées dans l'apprentissage d'une L2, qui sont notamment celles mises en œuvre dans la compréhension de documents (cf. plus haut le tableau 1), dans l'acquisition de compétences sociales (cf. plus haut la citation p. 10), dans la gestion de projets²² et, last but not least, dans la conceptualisation de la langue (*i.e.* la réflexion métalinguistique).

– La finalité de la formation esthétique justifie la place importante que les textes littéraires continuent d'occuper, même de manière plus progressive, au fur et à mesure que les apprenants progressent dans leur cursus en L2.

– La formation éthique se trouve dans le contenu culturel des documents et dans les finalités de l'éducation interculturelle, ce qui implique nécessairement l'étude des cultures spécifiques des pays étrangers. En Europe, la finalité de la formation éthique individuelle se double désormais de la finalité de la formation collective, celle de la formation à la citoyenneté. On le retrouve dans le CECR : les auteurs, se référant aux « principes fondamentaux » du Conseil de l'Europe, considèrent que ce document « contribue à promouvoir la citoyenneté démocratique » (p. 4).

²¹As stated in the general objectives of Turkish National Education, the new curriculum aims to raise the awareness of universal, national, moral, human, and cultural values and ethics [...]. The new curriculum is different from the previous one in a sense that it focuses on values education. The key values that should be transferred to the learners in line with the learning outcomes are: friendship, justice, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and altruism. (Chapter 4 "Ethics and values education", p. 9).

²² Voir mon article de 2017 présentant les opérations cognitives fondamentales (proaction, métacognition, régulation) de l'approche projet.

Conclusion

Comme on peut le constater, la plupart des objectifs de l'enseignement-apprentissage scolaire d'une L2 sont liés à la langue et à la culture du pays des apprenants, et toutes ses finalités formatives sont basées sur les valeurs promues par le système éducatif national. La prise en compte de cette réalité, ignorée par les promoteurs d'une approche communicative prétendument universaliste, donne aux enseignants natifs de la langue-culture de leurs apprenants un avantage décisif sur les enseignants natifs de la langue-culture enseignée. Je partage pleinement la critique de B. Kumaravadivelu sur l'instrumentalisation idéologique et l'exploitation économique auxquelles l'imposition d'une approche communicative conçue et promue par les pays anglophones occidentaux donne lieu dans certains pays. Mais je pense, contrairement à lui, que la solution n'est pas dans une « postmethod pedagogy »²³, mais dans une « didactique complexe des langues-cultures » capable d'élaborer et de gérer dans chaque pays, en fonction des différents objectifs, publics et environnements d'enseignement-apprentissage, de multiples articulations et combinaisons de toutes les matrices méthodologiques disponibles. Il ne s'agit pas simplement de les juxtaposer – même dans un éclectisme "raisonné" –, qui correspondrait à ce qu'on peut appeler une approche « multiméthodologique » –, mais de les mettre en synergie dans une approche « pluriméthodologique »²⁴.

L'importance particulière prise par la pédagogie de projet dans la mise en œuvre actuelle du SAOA (cf. en Turquie les propositions d'Acar, 2020a, 2020b, 2021 sur l'introduction de mini-projets dans les manuels d'anglais) s'explique non seulement par la loi de l'homologie fin-moyen (cf. *supra*), mais aussi par le fait que des projets pédagogiques importants menés en classe (sur plusieurs semaines ou mois) conduisent nécessairement à la mobilisation de toutes les matrices méthodologiques disponibles (voir dans ce volume mon autre contribution intitulée « Integrative functions of the 'mini-projects' for the didactic units of language textbooks in the social action-oriented approach »).

L'approche pluriméthodologique permet une adaptation fine aux différents enseignements locaux en exploitant la richesse du patrimoine historique de la didactique des langues-cultures et en libérant la créativité didactique. Mais pour ce faire, il est nécessaire de franchir la barrière intellectuelle que constitue le paradigme communicatif, qui entretient la croyance que l'enseignement d'une L2 doit nécessairement et prioritairement viser l'usage communicatif.

Références

- ACAR Ahmet. 2019. "A comparison of the 2013 and 2018 primary and secondary schools ELT curricula in Turkey: An analysis of 7th-grade syllabi", *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 299-325.
- 2020a. "Transforming communicative tasks into mini-projects", *Elementary Education Online*, 19(3), 1660-1668. doi:10.17051/ilkonline.2020.734694.
- 2020b. "An analysis of the English textbook 'Let's learn English' in terms of the action-oriented approach", *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(3), 1449-1458? <https://turkishstudies.net/files/turkishstudies/38861217-9a23-494e-8902-2438d4c5b885.pdf>.
- 2021. "An Alternative Mini-project Design Proposal for the English Textbook Mastermind", *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 307-320, <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/61082/83358>.
- BÉRARD Évelyne. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLÉ international, 1991, 128 p. Téléchargeable en ligne avec la permission de l'auteure : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/070/.
- BOUTINET Jean-Pierre.1990. *Anthropologie du Projet*, Paris : PUF, 409 p.

²³ Cf. Kumaravadivelu 2001, 2003. Pour une critique de la solution « postméthodologique » proposée par B. Kumaravadivelu, voir Puren 2022a.

²⁴ Voir Puren 2020 chapitre 4 et 2022b.

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

COE 1975. *Council of Europe, Threshold Level, 1st ed., Strasbourg: Council of Europe. Revised, expanded and corrected version*: EK J.A. van, TRIM J.L.M., Threshold 1990, Cambridge: Cambridge University Press, 1990, 184 p., www.ealta.eu.org/documents/resources/Threshold-Level_CUP.pdf.

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>.

GAREL Gilles. 2003. « Pour une histoire de la gestion de projet », *Gérer et comprendre*, décembre, n°74, pp. 77-89, <http://www.annales.com/gc/2003/gc74/garel77-90.pdf>.

KUHN Thomas S. 1962. *La structure des révolutions scientifiques*, 1^e éd. 1962, nouv. éd. augm. 1970, trad. fr. 1983, Paris, Flammarion, 288 p.

PUREN Christian. 041. « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041.

– 066. « Les sept logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.

– 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau). Un outil au service des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/.

– 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Éd. numérisée décembre 2012, www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/, 300 p. [1^e éd. Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p. Téléchargeable en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a2/].

– 1998. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », pp. 7-14 in : Actes du XXVI^e Congrès de l'UPLAGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, 148 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1998g/.

– 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002 des, juil.-août-sept., pp. 55-71. Paris : APLV, <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

– 2004. « La problématique des "objectifs" dans l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures », *Administration et Éducation* (Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation), n° 101, 1^{er} trimestre, pp. 129-143, www.christianpuren.com/mes-travaux/2004e/.

– 2013. « 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 ». Conférence à l'Université Régionale de Formation – Été 2012, « Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université », Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fès, 26-28 septembre 2012.

– 2017. « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/.

– 2019a. « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures ». Texte publié dans les Actes du 2^e Colloque international Methodal, Thessalonique (Grèce), 3-4 septembre 2018, <https://methodal.net/L-elaboration-de-la-perspective-actionnelle-et-la-situation-methodologique> ou <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/>.

– 2019b. L'outil médiation en didactique des langues-cultures: balisage notionnel et profilage conceptuel. Première édition électronique décembre 2019, 122 p.,

Christian PUREN, « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays

www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/.

– 2020. « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/.

– 2021a. "Information literacy in social action-oriented approach: from communicative competence to informational competence", *ESBB (English Scholarship Beyond Borders)*. Available online :

<http://www.englishscholarsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2021/08/Christian-Puren.pdf>, or <https://www.researchgate.net/publication/353688628>.

– 2021b. « Fonctions intégratives des "mini-projets" des unités didactiques des manuels de langue en perspective actionnelle », <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021j/> ou <https://www.researchgate.net/publication/356209656>.

– 2022a. « Analyse didactique de la postmethod condition de B. Kumaravadivelu: éclectisme et didactique complexe des langues-cultures », <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022b/>.

– 2022b. « De l'éclectisme à la gestion complexe de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures », Visioconférence à l'université de São Paulo le 14 octobre 2022, Diaporama commenté par écrit au format pdf, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022g/>.

SIMONNOT Brigitte. 2009. « L'information, un concept controversé », *Les Cahiers du numérique* n° 3, vol. 5, pp. 25-37, www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-25.htm.

TEULIER-BOURGINE Régine. 1997. « Les représentations : médiations de l'action stratégique ? », pp.96-135 in: A VENIER M.-J. (dir.) *La stratégie chemin faisant*, Paris : Economica, <https://ideas.repec.org/p/hal/journal/hal-00278156.html>.

TRIM J.L.M., "Foreword", pp. 101-103 in: Council of Europe (ed.), *Threshold Level Series. Reference Level Descriptions for national and regional languages. Threshold Level Series. Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales. Prefaces and Introductions / Préfaces et Introductions* (1975-2005), Council of Europe, Council of Europe, n.d, n.p. pp. 103, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Tlevels_EN.pdf.

WOODY HORTON Forest, Jr. 2008. *Understanding Information Literacy: A Primer*, Paris: UNESCO, pp. 94.