

MISES AU POINT DE/SUR LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Entre perspective actionnelle et approche communicative, y a-t-il continuité ou rupture ?	2
2. La perspective actionnelle invalide-t-elle l'approche communicative et l'approche interculturelle ?	6
3. Faut-il parler de « perspective actionnelle », ou d'« approche actionnelle » ?.....	7
4. Peut-on mettre en œuvre la perspective co-culturelle dans un milieu culturellement homogène ?	10
En guise de conclusion	12
Bibliographie	13

par Christian PUREN
<http://www.christianpuren.com>

Introduction

Cela fait 10 ans cette année que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* a été publié, et cette date anniversaire me semble une bonne occasion pour faire le point sur ce que la « perspective » ou « approche actionnelle », qu'il annonce, a amorcé comme évolution ou révolution dans la réflexion didactique et l'élaboration des manuels de langue. Je me limiterai à parler de « perspective actionnelle » jusqu'au point 3 de cet article, où j'aborderai la question de l'appellation de cette nouvelle orientation didactique.

L'objectif de cet article est double, comme suggéré dans son titre : il s'agit d'examiner où en est la didactique des langues-cultures en ce qui concerne la mise au point (dans le sens d'élaboration) **de** cette perspective actionnelle, et de faire un certain nombre de mises au point personnelles **sur** cette nouvelle orientation didactique.

J'ai construit ce texte à la manière – bien connue désormais – des FAQ (*Frequently Asked Questions*), en listant simplement les questions qui m'ont été le plus fréquemment posées ces dernières années sur la perspective actionnelle.

Mes lecteurs retrouveront dans cet article un grand nombre d'idées que j'ai déjà présentées dans mes travaux publiés depuis 2002. Je reprends en particulier les deux petits textes postés le 11 et le 12 avril 2011 sur [le blog de mon site personnel](#), et qui y sont réunis sous le titre « Mise au point concernant l'approche actionnelle ».

1. Entre perspective actionnelle et approche communicative, y a-t-il continuité ou rupture ?

C'est un point qui fait encore débat chez les didacticiens, et c'est la raison pour laquelle je développerai quelque peu ma réponse à cette première question.

En avril 2002 est publié sur le site du Conseil de l'Europe – où il est toujours disponible¹ – un *Guide pour les utilisateurs* du *Cadre* sous la direction de John TRIM. Celui-ci y reprend textuellement, dans la Section 1, Chapitre 2 « Guide pour tous les utilisateurs », le texte qu'il avait publié quelques années plus tôt (en décembre 1997) sous le titre *Guide général d'utilisation*, lequel se référait à la première version provisoire du *CECRL* (1996). L'auteur y considère que la perspective actionnelle correspond à une évolution interne de l'approche communicative :

Deuxième partie - Approche retenue

[...]

2.1 Une approche actionnelle

La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70² ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. [...]

Septième partie - Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues

[...]

7.1 Description de la tâche

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

C'est la même position que l'on retrouve chez les didacticiens allemands réunis en 2002 pour un colloque (par ailleurs très critique) sur le *Cadre*, comme on peut le lire dans le compte-rendu qu'en fait Anne FRIEDERIKE DELOUIS en 2008 dans *Les Langues Modernes* :

Les chercheurs allemands ne découvrent pas une nouvelle étape pour la didactique des langues dans le Cadre, tandis qu'en France on le considère généralement comme le document fondateur de la perspective actionnelle qui inaugurerait une nouvelle ère dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. (p. 30)

Dans la deuxième partie de ce passage (à partir de « tandis qu'en France... »), il s'agit certainement d'un commentaire fait par l'auteure au moment où elle le rédige (fin 2007 ou début 2008), et non d'un constat tiré à l'époque par les didacticiens allemands ; et elle pensait sûrement aux didacticiens français spécialisés dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères. Parce que la plupart des didacticiens français de Français langue étrangère (FLE) ont considéré à l'époque qu'il n'y avait pas rupture mais continuité entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, et un bon nombre d'entre eux maintiennent encore actuellement cette position, comme on peut le voir avec ces quelques exemples récents :

– Jean-Claude BEACCO en 2007 : « Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument d'organisation de ces enseignements désormais incontournable, n'a pas pour objet de proposer une nouvelle méthodologie. Mais la place accordée à l'interaction, à la réception et à la production écrite/orale dans ses descripteurs, remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au cœur de l'approche communicative. »³

– Évelyne BÉRARD en 2009 : « Le *CECR* établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est

¹ À l'adresse suivante (dernière consultation 22 avril 2011) :

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc.

² Référence claire aux *Niveaux-seuils* des années 70, qui avaient puissamment contribué à l'époque à diffuser l'approche communicative en Europe.

³ Cette citation est extraite du texte figurant sur la 4^e de couverture de son ouvrage de 2007, et intitulé « Présentation de l'éditeur ». Mais il est évident que comme toutes ces présentations, celle-ci a été sinon rédigée par l'auteur, du moins validée par lui.

mise en avant, mais également l'idée de tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue. » (p. 36)

– Ou encore, *last but not least* (c'est l'un des auteurs du *CECRL*) Daniel COSTE, cette même année 2009 : « Il ne s'agit pas de faire de « l'approche actionnelle » et d'une « centration sur la tâche » (comme naguère « sur l'apprenant ») les piliers d'une méthodologie prétendument nouvelle » (p. 16).⁴

Les auteurs du *Cadre* affirmaient eux-mêmes dans leur texte la continuité entre leur projet et les « projets Langues vivantes » antérieurs du Conseil de l'Europe, écrivant qu'il s'agissait bien pour eux, comme dans les *Niveaux-seuils* des années 70, « d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges » :

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.

*Vous trouverez dans le Chapitre 1 **les principes fondamentaux et leurs conséquences pratiques**. Vous constaterez que le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. (Avertissement, p. 4, souligné dans le texte)*

Dans ce passage, l'intention des auteurs du *Cadre* ne fait pas de doute, et c'est, dès l'« Avertissement » initial, de rassurer les didacticiens et enseignants qui, à la parution de la première version provisoire du *Cadre* (1996), s'étaient inquiétés d'un possible abandon de l'approche communicative par le Groupe Langues du Conseil de l'Europe. Ces collègues auxquels ils s'adressent ainsi auront en effet reconnu, dans le second paragraphe de cet extrait, les principes de l'approche communicative tels qu'énoncés dans les *Niveaux-seuils*, par exemple dans le passage suivant de sa version française (COSTE Daniel 1976 et al.) :

Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de « survivre », par exemple en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des « guides », des « commerçants » ou des « fonctionnaires », mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie. Tel est, pensons-nous, le but recherché par la plupart des gens qui décident d'apprendre une langue. (Avant-propos, p. iii)

L'existence d'une continuité entre l'approche communicative et la perspective actionnelle peut par ailleurs être solidement argumentée par l'analyse du *Cadre* lui-même.

Au-delà des grandes déclarations de principe sur les finalités politiques généreuses du Conseil de l'Europe auxquelles font référence les auteurs du *Cadre* (respect de la diversité culturelle, compréhension et enrichissement réciproque entre les peuples, développement du plurilinguisme, éducation tout au long de la vie, etc.), les deux objectifs premiers de ces auteurs sont très clairs. Ils sont tous deux affichés dans le titre du Symposium intergouvernemental de Rüşchlikon (Suisse) de novembre 1991, dont ils se réclament au début du chap. 1.4 intitulé « Pourquoi le cadre de référence est-il nécessaire ? » : « **Transparence et cohérence** dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation,

⁴ Cette phrase est tout à fait représentative d'un paradigme qui se révèle particulièrement résistant chez beaucoup de didacticiens de langues-cultures, et qui part du postulat qu'un modèle de cohérence globale est indispensable, à l'instar des méthodologies constituées qui se sont succédé les unes aux autres dans le passé. À l'intérieur de ce paradigme, on considère comme une évidence qu'une méthodologie donnée (comme l'approche communicative) ne peut être dépassée que si elle est remplacée par une autre (comme la perspective actionnelle) : on ne peut concevoir que l'approche communicative puisse être dépassée simplement parce que ses concepteurs en ont fait une cohérence globale.

certification » (p. 11, je souligne). Ces objectifs apparaissent aussi dans la définition qu'ils font du *Cadre* au début du chapitre 1.1 (cf. les passages en gras, qui sont soulignés dans le texte) :

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

*Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence **définit les niveaux de compétence** qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.* (p. 9, tout début du chap. 1, souligné dans le texte)

Les trois types de découpage de l'objet langue proposés pour atteindre au niveau européen ces objectifs de transparence et de cohérence dans son apprentissage sont opérés en référence à la compétence communicative :

- 1) « La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. » (p. 17)
- 2) « La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation),...
- 3) ... chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. » (p. 18)

Ces déclarations se confirment dans les faits, en l'occurrence dans les descripteurs des échelles du *Cadre*, où il est fait massivement recours à la description linguistique de l'approche communicative, à savoir la grammaire notionnelle-fonctionnelle.⁵

L'approche plurilingue – seule nouveauté radicale du *Cadre* selon ses auteurs eux-mêmes puisque ce n'est qu'à son propos qu'ils parlent d'un « retournement de paradigme » (p. 11) – est elle aussi définie par rapport à la compétence communicative :

*L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt **une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.*** (p. 11, je souligne)

On sait que les trois grands éléments de contenu du *Cadre* sont 1) les niveaux de compétence, 2) la compétence plurilingue et pluriculturelle, et enfin 3) la perspective ou approche actionnelle, et que cette dernière est définie en tant que telle uniquement dans un court passage, pour cette raison constamment cité par les commentateurs :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (p. 15)

Or ce passage est immédiatement suivi d'une réaffirmation du statut particulier de la compétence communicative : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend

⁵ J'ai montré par ailleurs dans mon article de [2009\(c\)](#), dans son chapitre 3.3 intitulé « L'insuffisance du paradigme de l'information-communication dans la perspective de l'action sociale : exemples de quelques échelles de niveau du CECRL » (pp. 18 *sqq.*), que les auteurs du *Cadre*, parce qu'ils se limitaient à des critères de compétence communicative, ne parvenaient pas dans certaines grilles à calibrer les niveaux supérieurs, pour lesquels des critères de compétence actionnelle auraient été indispensables.

les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, **notamment une compétence à communiquer langagièrement.** » (p. 15, je souligne)

La cause est donc entendue, me semble-t-il : non seulement pour les auteurs du *CECRL*, comme le rappelle Daniel COSTE en 2009 (cf. citation plus haut), il y a continuité entre approche communicative et perspective actionnelle, mais cette continuité est bien inscrite dans leur texte même. Il y a certes deux prises de distance explicites d'avec l'approche communicative dans les lignes citées ci-dessus : a) Les tâches ne sont pas seulement langagières (alors que l'interaction communicative se limitait au langage, verbal et non verbal), et b) les actes de parole (qui constituent l'agir de référence de l'approche communicative) ne prennent sens qu'à l'intérieur des « actions en contexte social » (qui constituent l'agir de référence de la perspective actionnelle) ; mais ces prises de distance correspondaient certainement dans l'esprit des auteurs non pas à des ruptures, mais, comme l'écrit John TRIM dans le passage cité plus haut du *Guide d'utilisation* du *CECRL*, à une évolution, à un développement de l'approche communicative elle-même ; autrement dit, cette distance prise s'opère en interne, les auteurs restant enfermés dans le paradigme communicatif qui était encore dominant à la fin des années 90.

Contrairement à ce que soutient Jean-Jacques RICHER dans un long article de 2009 intitulé « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? », je ne pense donc pas que l'on puisse faire à la fois de ce texte ce qu'il appelle « une lecture de continuité » et une « lecture de rupture ». Pour ma part, j'ai considéré dès 2002, dans un article publié dans *Les Langues Modernes*, que la rupture n'était pas dans ce texte, mais qu'elle était à construire :

L'élaboration de cette perspective co-actionnelle co-culturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans les matériels didactiques et les pratiques de classe, [relève] d'un programme de recherche qui reste à concevoir et à réaliser. Mais il me paraît évident que ce programme devra commencer par une énergique remise en cause des approches communicative et interculturelle telles qu'elles se sont aujourd'hui trop confortablement installées dans leur position dominante en didactique des langues-cultures. Après y avoir pendant trois décennies impulsé et représenté l'innovation, elles se retrouvent en effet aujourd'hui, comme toutes celles qui les ont précédées, à leur tour fatalement dépassées par l'évolution de la société. (2002b, p. 67)

Cet article de J.-J. RICHER me semble par ailleurs très intéressant dans la mesure où précisément il aborde la question de l'élaboration à venir de cette nouvelle perspective, dans son dernier chapitre intitulé, de manière significative, « Le Cadre ou la possible émergence d'un nouveau paradigme méthodologique » (chap. 1.5., pp. 37 sqq.).

La question : « Entre perspective actionnelle et approche communicative, y a-t-il continuité ou rupture ? » n'est donc pas la bonne, à mon avis. Ce qu'il faut se demander, c'est : « Faut-il élaborer la perspective actionnelle en continuité ou en rupture avec l'approche communicative ? »

Mon choix personnel, comme on le sait, a été depuis 2002 celui d'une construction de la perspective actionnelle en rupture la plus générale et radicale possible avec l'approche communicative. L'article qui me semble illustrer le mieux cette stratégie est celui de [2009\(b\)](#), où je m'efforce de montrer que l'adoption d'une perspective actionnelle en fort décalage avec celle que fournissaient l'approche communicative et l'approche interculturelle permet de renouveler de nombreuses problématiques telles que l'authenticité, la simulation, l'autonomie, la communication, l'interaction, le culturel ou encore la formation des enseignants, et d'ouvrir ainsi la voie à de multiples possibilités d'innovations conceptuelles et pratiques.

Je me suis senti conforté dans ce choix par l'évolution des manuels de langues au cours de ces dernières années, qui tous se réclament désormais non plus de l'approche communicative, mais de la perspective actionnelle. Que cela n'aille guère plus loin, pour certains, qu'un affichage commercial dans l'avant-propos, montre au moins que le changement de perspective correspond à une attente des enseignants, des auteurs de manuels et des formateurs d'enseignants ; sans doute parce que l'approche communicative et l'approche interculturelle avaient montré leurs limites, et certainement parce qu'elles avaient épuisé leur potentiel d'innovation didactique. Dans d'autres manuels, par contre, des formes innovantes de mise en

œuvre concrète de la perspective actionnelle ont commencé à apparaître, à tel point que j'ai cru pouvoir conclure ainsi ma dernière analyse de manuels, publiée sur mon site il y quelques semaines ([2011d](#)) :

Ce que l'on voit déjà apparaître dans cette analyse des tâches finales de ces unités de Latitudes 2 et de Version Originale 1, c'est un certain nombre de problématiques clairement « post-communicatives ». En ce début des années 2010, il est devenu impossible, il me semble, de continuer à soutenir, comme l'ont fait beaucoup de didacticiens français de FLE au lendemain de la publication du CECRL et tout au long des années 2000, que la perspective actionnelle n'est qu'un simple prolongement de l'approche communicative... (p. 8)

Les lecteurs pourront juger eux-mêmes sur pièces, cet article incluant la reproduction complète des deux unités didactiques analysées.

2. La perspective actionnelle invalide-t-elle l'approche communicative et l'approche interculturelle ?

Le passage cité plus haut de mon article de [2002\(b\)](#) (p. 67) se poursuivait de la manière suivante (je rappelle la fin du passage déjà cité) :

Après y avoir pendant trois décennies impulsé et représenté l'innovation, elles [les approches communicative et interculturelle] se retrouvent en effet aujourd'hui, comme toutes celles qui les ont précédées, à leur tour fatalement dépassées par l'évolution de la société.

*Qu'elles soient « dépassées » ne signifie aucunement qu'il faille les rejeter pour les remplacer par d'autres plus récentes, si du moins on a abandonné la conception ancienne du progrès par substitution au profit d'une conception moderne et plus adaptée à la nature complexe de la problématique didactique, celle d'un progrès par enrichissement de perspectives différentes devant être utilisées constamment les unes **et** les autres en fonction des objectifs, situations et besoins évolutifs du processus d'enseignement/apprentissage. (p. 67, souligné dans le texte)*

J'ai repris régulièrement cette idée par la suite, comme dans ce passage d'un article de [2004\(a\)](#) :

*C'est au moment-même où émerge en Europe cette nouvelle « entrée par l'action » à laquelle correspond ce que j'ai proposé d'appeler la « perspective co-actionnelle », qu'il importe de la replacer d'emblée dans la longue durée historique. Il s'agit bien en effet d'en faire une nouvelle « révolution » didactique, mais non dans le sens habituel de ce mot (celle de rupture radicale **par rapport à un passé que l'on considère comme entièrement et définitivement révolu**), mais dans le sens que ce mot devrait toujours avoir (eu) dans notre discipline, celui qu'il a dans l'expression de « révolution orbitale ». ⁶ Dans ce dernier sens, le fait qu'une approche, perspective, démarche, technique ou méthode soit « dépassée » signifie simplement que l'on aura à repasser par elle plus tard au moment venu, avant de la dépasser à nouveau : en d'autres termes, la logique naturelle en régime de paradigme de l'adéquation est de type récuratif ou « dialogique ». (pp. 21-22)*

Par exemple, il ne s'agit pas dans mon idée d'abandonner l'approche interculturelle, mais de la remettre à sa juste place dans une problématique complexe pour la gestion de laquelle les enseignants doivent pouvoir faire appel à toutes les composantes de la compétence culturelle, chacune d'entre elles pouvant se révéler la plus adéquate à tel ou tel moment. Comme je l'écris en page 13 d'un article publié en [2010\(e\)](#) :

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 (l'ensemble de ces composantes, appliquée à leur projet commun d'enseignement-apprentissage, constitue leur « culture professionnelle »).

⁶ Je souligne. J'ai voulu pour ma part, comme je l'écris plus haut, contribuer à l'élaboration d'une perspective actionnelle en rupture radicale avec l'approche communicative ; je ne considère pas toutefois celle-ci comme *un passé révolu*, mais comme *une révolution passée* par laquelle il reste nécessaire de repasser en permanence, en fonction des parcours proposés aux apprenants au sein des séquences didactiques : il me semble évident que même si la communication langagière n'est plus dans la perspective actionnelle à la fois le moyen et l'objectif (comme elle l'était dans l'approche communicative), elle y garde toute sa place en tant que moyen d'action. (note de mai 2011)

Pour leur agir social d'enseignement-apprentissage en classe, apprenants et enseignant doivent y être capables de...

- *communiquer (composante **interculturelle**)*
- *cohabiter (composante **pluriculturelle**)*
- *co-agir (composante **co-culturelle**)*

Ce qui implique aussi de leur part de...

- *bien se connaître (composante **métaculturelle**)*
- *partager des valeurs communes au-delà des différentes cultures en présence (composante **transculturelle**)*

Cette logique d'adéquation (cf. plus avant ma présentation du paradigme correspondant) doit s'appliquer à tous les niveaux de cohérence didactique, à commencer par le plus « macro », celui des configurations didactiques.⁷

3. Faut-il parler de « perspective actionnelle », ou d'« approche actionnelle » ?

J'ai déjà répondu à cette question dans la conclusion de mon article de [2009\(b\)](#) : je préfère personnellement « perspective actionnelle » à « approche actionnelle ». Je me contenterai ici d'exemplifier l'argumentation que j'y présentais.

Les deux expressions sont utilisées dans le *CECRL*, à peu près à égalité. Je comprends que certains aient choisi d'utiliser *approche* pour marquer que cette nouvelle orientation didactique implique un certain nombre de ruptures avec l'*approche* communicative, et qu'elle peut en prendre le relais. C'est le choix fait par les coordonnateurs de l'ouvrage collectif intitulé *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (LIONS-OLIVIERI M.-L. & LIRIA Ph. 2009).

La même année, la coordinatrice du numéro de la collection « Recherches et applications » du *Français dans le monde*, Évelyne ROSEN, l'intitule *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Dans un grand tableau d'une page et demie (pp. 8-9), elle compare systématiquement l'approche communicative et la perspective actionnelle sur six points différents (public cible, objectif ciblé, activités privilégiées, principes de base, arrière-plan théorique et évaluation) sur lesquels apparaissent certaines oppositions que l'on doit me semble-t-il considérer comme fondamentales telles que « sensibilisation à la réalité de la communication exolingue » *versus* « sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle » (public ciblé), « parler avec l'autre » *versus* « agir avec l'autre (objectif ciblé), ou encore « importance accordée à l'autonomie individuelle » *versus* « importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe » (arrière-plan théorique). Elle présente malgré tout l'ensemble de sa comparaison de cette manière (p. 8) : « Le tableau suivant propose une synthèse des évolutions ainsi réalisées sous forme de continuum mettant en avant moins des ruptures que des continuités marquées »).

On peut comprendre qu'une coordinatrice d'ouvrage collectif, pour ne fâcher personne ou ne pas sortir de ce qu'elle estime être son rôle, n'affiche pas une position personnelle sur une question qui divise les collaborateurs, voire qu'elle se retranche derrière une certaine imprécision ou ambiguïté. Mais là, non seulement elle prend clairement position pour les uns contre les autres⁸, non seulement elle le fait de manière implicite, sans poser clairement les termes du débat dans lequel elle prend pourtant publiquement parti, mais elle le fait de manière disons « paradoxale », en justifiant partiellement ce qu'elle considère comme des évolutions par ce qui constitue en fait des ruptures.

J'en prendrai un dernier exemple dans ce tableau, et c'est le passage ou l'opposition, pour l'approche communicative, entre « formation d'un individu critique et autonome », et, pour la

⁷ Sur ce concept, devenu central dans ma conception de l'évolution des constructions didactiques, cf. par exemple mon article de [2007\(d\)](#).

⁸ En l'occurrence, contre Claude SPRINGER (qui reprend dans sa contribution, en oubliant de me citer, des idées, des exemples et même des expressions que j'avais utilisées dans des publications antérieures) et contre moi-même.

perspective actionnelle, entre « formation d'un individu critique et autonome, *ainsi que* d'un citoyen responsable et solidaire » (p. 9, souligné dans le texte).

L'idée et les expressions sont directement empruntées à la version longue de mon article publiée sur le site de l'APLV puis sur mon site personnel – voir référence [2009\(b\)](#) en bibliographie –, et dont la coordinatrice avait déjà eu connaissance au moment où elle rédigeait son propre article. J'y écrivais : « La mise en avant de l'objectif de formation d'un « acteur social » amène obligatoirement à relativiser l'importance accordée à l'autonomie individuelle : un « acteur social » est certes un individu critique et autonome, **mais** c'est aussi un citoyen responsable et solidaire. » (p. 12, je souligne).

Passer de « mais » à « ainsi que » dans la présentation des deux parties de cet ensemble conceptuel revient à neutraliser consciemment une opposition pourtant décisive. On peut en effet présenter grammaticalement la nouvelle finalité de la perspective actionnelle comme un simple ajout à celle de l'approche communicative, mais le fait de passer d'un seul type de finalité à la prise en compte simultanée de deux types *antagonistes* de finalité constitue une véritable rupture, tant philosophique qu'épistémologique... et pratique : mobiliser le groupe-classe en tant que tel seulement comme le public passif de la communication, par les groupes de deux, de leurs productions langagières (comme c'est généralement le cas dans l'approche communicative), ou le mobiliser pour la prise de décision collective de l'action qui sera réalisée ensuite par le groupe-classe (comme on le voit d'ores et déjà apparaître dans certains manuels actionnels), ce n'est pas de l'ordre de l'évolution, mais de la rupture.

Dans cette version longue de mon article de [2009\(b\)](#), j'écrivais à la suite de ma phrase rappelée ci-dessus que la poursuite de cette double finalité antagoniste de formation (un individu qui soit critique et autonome mais aussi un citoyen qui soit responsable et solidaire) ne pouvait que réactiver en classe de langue l'ancienne « pédagogie du projet », qui intégrait cette double finalité dans sa conception même. C'est là une autre rupture entre approche communicative et perspective actionnelle qui aurait assurément mérité de figurer dans le tableau d'É. ROSEN : l'approche actionnelle oriente vers la mise en œuvre en classe de « projets pédagogiques », ce qui correspond à une conception du projet radicalement différente de celle des auteurs du *Cadre*, qui le classent dans le même type d'activité que la simulation et le jeu de rôles communicatifs, à savoir celui des situations de réemploi : les méthodologues utilisent aussi pour désigner ce type d'activité l'expression de « situations d'expression libre », mais elles sont en fait très prédéterminées, puisqu'il s'agit pour les apprenants de réutiliser pour leur expression personnelle les formes langagières programmées dans l'unité didactique. Je présentais pourtant cette analyse de manière très détaillée – et appuyée par une étude exhaustive des occurrences du mot « projet » dans le *CECRL* – dans la version longue de mon article de [2009\(b\)](#) (voir pp. 13 *sqq.*).

Si la perspective actionnelle n'a pas vocation à remplacer l'approche communicative comme nouvelle méthodologie, c'est tout simplement parce qu'il ne s'agit plus, en didactique des langues-cultures, de construire une nouvelle cohérence d'ensemble. On a pris conscience en effet dans notre discipline (du moins l'aurait-on dû : cela fait déjà plus de vingt ans que se sont diffusées en Occident les idées du postmodernisme et les théories de la complexité) :

- que les cohérences d'ensemble ont moins d'effets positifs que d'effets négatifs (en particulier simplification de la problématique globale d'enseignement-apprentissage, tendance à la dogmatisation en interne et à l'exclusion en externe, avec les conséquences négatives que l'on peut imaginer en formation, tant initiale que continue) ;
- et que la complexité de la problématique didactique – due en particulier à la diversité, à l'hétérogénéité et à la variabilité des publics, des objectifs et des environnements – exige que les enseignants aient à leur disposition un maximum de réponses possibles, y compris de couples de réponses opposées.⁹

⁹ Voir à ce propos sur mon site le « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales » en Bibliothèque de travail, [Document 008](#), et le commentaire que j'en fais au [chap. 1.3 de mon cours en ligne](#) « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » : « Ces oppositions répondent à une nécessité structurelle de l'enseignement : les enseignants doivent en effet pouvoir

Les enseignants savent très bien qu'il n'existe dans notre discipline aucune réponse unique, universelle et permanente, et c'est pourquoi il leur faut maintenir disponibles en permanence un maximum de réponses, y compris toutes celles qui ont prévalu dans le passé à un moment ou à un autre. Je comparerais volontiers ces réponses multiples aux outils qu'un artisan dispose en permanence sous ses yeux, soigneusement accrochés au râtelier de son atelier selon un classement rigoureux. Les menuisiers, par exemple, ont actuellement à leur service toute une série d'outils, dont des scies de différents types, certaines mécanisées et certaines électroniques, mais les scies à main et à dents en W, inventées au XV^e siècle, peuvent toujours leur servir et même être les plus adaptées pour certains travaux : il ne viendrait à aucun d'entre eux l'idée stupide de les décrocher pour les mettre au rebut. Un enseignant qui progresse professionnellement n'est pas celui qui remplace un outil par un autre, mais celui qui ajoute un nouvel outil – qu'il soit ancien ou moderne – à son râtelier d'artisan.

L'avantage décisif à mes yeux du concept de « perspective » par rapport à celui d' « approche », c'est qu'il marque bien le maintien nécessaire de cette diversité des outils aux mains de l'enseignant : par rapport à un objet complexe en trois dimensions (bonne métaphore que celle de la 3D pour toutes les « problématiques » – ou objets complexes de recherche – auxquels sont confrontés en permanence les enseignants), non seulement l'une ou l'autre de toutes les « perspectives » historiques peut se révéler la plus adéquate à un certain moment (cela dépend de ce que l'on veut faire avec qui, sur quoi, pour quoi et dans quel environnement), mais c'est le mouvement même de passage de l'une à l'autre qui permet d'appréhender et de gérer la complexité.

Je prendrai l'exemple d'une souris informatique sans fil. La perspective la plus adéquate est celle de profil si on veut y poser la main pour l'utiliser en cours de frappe au clavier, celle du dessus si l'on veut vérifier le fonctionnement de sa roulette, le dessous si l'on veut ouvrir la trappe des piles pour les changer, la position verticale peut-être si on veut la ranger dans sa sacoche d'ordinateur. Pour reprendre l'exemple de la culture, la maîtrise de la problématique culturelle dans toute sa complexité suppose que l'on soit capable de passer d'une perspective (trans-, méta-, inter-, pluri- ou co- culturelle) à une autre, en les sélectionnant, articulant ou combinant en fonction de son public, de ses objectifs et de son environnement de travail.

Il ne s'agit pas de ma part de « relativisme », avec la connotation péjorative, généralement attachée à ce mot, de désintérêt de principe vis-à-vis de toute recherche de vérité, mais de ce « relationnisme » que Karl Mannheim définit dans son ouvrage de 1929. Ce qu'il y écrit à propos de l'histoire me semble en effet valoir de plein droit pour cette autre « sphère de pensée » qu'est la didactique des langues-cultures :

Une théorie moderne de la connaissance qui considère le caractère relationnel comme distinct du caractère purement relatif de toute connaissance historique, doit partir de l'assomption¹⁰ qu'il existe des sphères de pensée dans lesquelles il est impossible de concevoir une vérité absolue existant indépendamment des valeurs et des positions du sujet et sans relation avec le contexte social. (p. 41)

Je terminerai ce chapitre 3 par l'analyse critique d'une citation du CECRL :

Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus que l'on atteindra mieux les objectifs propres au public dont ils ont la responsabilité par des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe, nous souhaiterions qu'ils nous le fassent savoir et qu'ils nous disent, ainsi qu'aux autres partenaires, quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent. Un tel échange pourrait conduire à une compréhension plus étendue de la diversité et de la complexité du monde de l'enseignement des langues, à un débat sur le sujet, toujours préférable à

disposer, si une méthode ne fonctionne pas (par exemple les apprenants ne comprennent pas une explication en langue cible – méthode directe –, ou s'ils ne parviennent pas à trouver eux-mêmes une explication – méthode active –) de la méthode opposée (les enseignants vont passer à l'explication en langue source – méthode indirecte –, et donner eux-mêmes l'explication – méthode transmissive –) ».

¹⁰ Le mot a ici le sens de « prise en compte ».

l'acceptation¹¹ de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante.
(p. 110)

Ce passage est vraiment un morceau d'anthologie digne de figurer dans tous les manuels de formation à la grammaire de l'énonciation. Je me contenterai ici de poser quelques questions pointant les différents problèmes que pose son interprétation à tout lecteur aussi naïf que de bonne foi :

– *Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus...*

Les « praticiens » pourraient avoir des convictions irréfléchies ? Leur réflexion devrait normalement les amener à changer de convictions ? Les didacticiens et formateurs d'enseignants ne sont pas supposés pouvoir être convaincus eux-aussi de l'efficacité, dans certains cas, d'autres méthodes que celles préconisées par le Conseil de l'Europe ?

– *... des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe...*

Quelles sont ces méthodes préconisées, et où le sont-elles ? L'expression « des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe » n'est-elle pas un exemple de formulation « politiquement correcte » ? : si les auteurs du CECRL (document publié lui aussi par le Conseil de l'Europe) appellent à « un débat sur le sujet », n'est-ce pas en effet parce que ces autres méthodes ne leur paraissent pas recommandables ?

– *... nous souhaiterions qu'ils nous le fassent savoir et qu'ils nous disent, ainsi qu'aux autres partenaires, quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent.*

Ces méthodes et ces objectifs ne sont-ils pas déjà bien connus ? Quelle motivation pourrait inciter des « praticiens » à présenter à des « experts » européens des pratiques que ceux-ci ne « préconisent » pas ?

– *... Un tel échange pourrait conduire [...] à un débat sur le sujet, toujours préférable à l'acceptation de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante.*

Une pensée dominante (et donc unique) peut-elle être acceptée pour de bonnes raisons ? Les auteurs du *Cadre* considèrent-ils que ce débat qu'ils proposent est souhaitable pour ses apports possibles à la réflexion didactique, ou seulement pour des raisons de principe ?

Les problématiques didactiques sont ainsi très souvent parasitées, dans les textes du Conseil de l'Europe, par des références universalisantes et abstraites (telle que la critique ci-dessus de la « pensée dominante » en tant que telle), qui tendent à occulter les enjeux concrets en déplaçant les questions sur le terrain des valeurs. Les nombreux textes publiés par cet organisme sur l'approche interculturelle sont très représentatifs de cette dérive, leurs auteurs, à force de se réclamer de valeurs qu'ils considèrent universelles (respect de la diversité culturelle, compréhension et enrichissement réciproques entre les peuples, etc.), ayant fini par se persuader eux-mêmes que cette approche est la seule possible, ou qu'elle peut et doit englober toutes les autres.

Je me souviens à ce propos d'une didacticienne d'anglais, Danielle BAILLY, légitimant dans son ouvrage de 1998 le recours systématique à la conceptualisation grammaticale de la part des élèves, non seulement du point de vue scientifique, mais du point de vue éthique, par le fait que cette activité serait exigée par « une démarche rationaliste, émancipatrice de l'individu, héritière d'une certaine philosophie "des Lumières", aux antipodes du nihilisme ».¹²

4. Peut-on mettre en œuvre la perspective co-culturelle dans un milieu culturellement homogène ?

Je comprends parfaitement que cette autre question m'ait été posée : le concept de co-culture, en tant qu'ensemble des conceptions didactiques sur lesquelles l'enseignant et ses apprenants doivent se mettre d'accord pour pouvoir travailler ensemble efficacement, semble pertinent dans le cas – fréquent dans l'enseignement du FLE aux adultes en France – où l'enseignant est

¹¹ Je fais le choix de corriger ainsi la coquille du texte original : « à une l'acceptation ».

¹² Voir sur mon site personnel en page 7 de [mon compte rendu de cet ouvrage](#).

un natif et les apprenants de nationalités différentes. Mais il peut ne pas sembler pertinent lorsqu'il s'agit d'un enseignement scolaire d'une langue étrangère avec un enseignant et ses apprenants partageant la même nationalité et la même culture.

Je me contenterai ici de reproduire textuellement les éléments de réflexion (qui sont des éléments de débat) que j'ai envoyés récemment à une collègue qui m'avait posé cette question en exposant le problème de cette manière.

1. La co-culture (ou culture d'action commune, ou encore ensemble des conceptions partagées pour et par l'action commune) concerne aussi bien la société-classe que la société « extérieure » à la classe, laquelle se subdivise elle-même entre la société à laquelle appartient l'apprenant et la société française/les sociétés francophones. La nouvelle problématique culturelle, celle qui est liée à la nouvelle perspective actionnelle, concerne donc la gestion en classe de langue-culture de ces trois co-cultures en présence.
2. La co-culture d'enseignement-apprentissage présente deux dimensions inséparables, correspondant à deux des quatre « domaines » définis par le *CECRL* : le domaine éducationnel et le domaine professionnel. L'enseignement-apprentissage d'une langue-culture (domaine éducationnel) doit en effet permettre aux apprenants de se « professionnaliser » en tant que tels (cette idée n'est pas nouvelle, on la trouve dans la fameuse consigne, déjà ancienne en pédagogie, de l'« apprendre à apprendre »). La conception de cette problématique de la formation à l'apprentissage était, dans l'approche communicative, directement influencée par son idéologie individualiste (cf. le concept central de « *centration sur l'apprenant* »), c'est-à-dire qu'elle se réduisait à la question du « respect **des stratégies individuelles d'apprentissage** ». Or, dans une classe, il y a bien en outre, tout aussi centrale, la question de se mettre d'accord, pour être efficaces, sur **une stratégie collective d'enseignement-apprentissage**.
3. Même dans des environnements entièrement monolingues (une seule langue maternelle chez les apprenants, qui est aussi celle de l'enseignant), il y a forcément des décalages entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage, et à l'intérieur de la culture d'apprentissage, il y a toujours des différences importantes d'un apprenant à l'autre, dues non seulement aux stratégies individuelles, mais aussi aux expériences et parcours antérieurs, au niveau et type de motivation, aux profils cognitifs, etc. : il n'existe jamais de milieu culturel vraiment « homogène ».

Je considère personnellement :

– qu'une classe de langue-culture est une occasion d'entraîner les élèves jeunes et adolescents à une culture d'action collective qu'ils n'ont pas spontanément, et qui leur sera utile dans leur future vie professionnelle ; voir à ce sujet ce que je disais dans une conférence de [1998\(q\)](#) – antérieure donc à la publication du *CECRL* – intitulée « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres » ;

– qu'une classe de français langue étrangère à l'étranger¹³ peut être considérée aussi comme une occasion de découvrir et de s'entraîner à une autre culture (française en l'occurrence) d'enseignement et d'apprentissage. La découverte de la « culture scolaire française » (pour faire court) fait partie des découvertes culturelles permises par l'apprentissage du français langue étrangère : voir à ce sujet sur mon site la présentation PowerPoint commentée de ma conférence de [2010\(e\)](#). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ».

¹³ J'ai abordé ce cas de figure dans ma réponse à cette collègue parce que ma réflexion sur cette question de la pertinence de la perspective co-culturelle en milieu culturellement homogène m'avait été posée initialement à l'occasion de la préparation de conférences que je devais faire au Japon.

En guise de conclusion

J'écrivais au tout début de mon introduction du présent article :

Cela fait 10 ans cette année que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a été publié, et cette date anniversaire me semble une bonne occasion pour faire le point sur ce que la « perspective » ou « approche actionnelle », qu'il annonce, a initié comme évolution ou révolution dans la réflexion didactique et l'élaboration des manuels de langue.

J'ajouterais maintenant que c'est aussi une bonne occasion pour réaffirmer la nécessité d'en finir avec tous ces commentaires « religieusement respectueux, dignes des anciennes et interminables gloses médiévales sur les textes sacrés » – comme je l'écrivais dans mon article de [2009\(c\)](#), p. 25) –, qui ont été à ce point dominants pendant toutes ces années, du moins en France, que j'ai pu parler, dans une conférence de [2007\(b\)](#) de « Cadre Européen Commun de Révérence »...

Sur la question de la perspective actionnelle, ce sont même tous les commentaires qu'il faut arrêter, parce que les ambiguïtés et les confusions de ce texte y sont structurelles et ne peuvent donc y être levées, et qu'elles constituent dorénavant une gêne pour la réflexion didactique et un frein pour l'évolution de la discipline. On peut penser que cette dernière proposition de ma part mettra encore du temps à s'imposer, quand on voit qu'au dernier salon Expolangues, en février 2011, les éditions Didier ont pu sans problème organiser une conférence anniversaire intitulée « Le Cadre a fait le tour du monde, mais le monde a-t-il fait le tour du Cadre ? » (*sic* !). Si le ridicule tuait, le monde compterait depuis deux mois un éditeur et quelques conférenciers de moins, qui semblent prendre les enseignants de langues pour une troupe de benêts dont on peut entretenir la dévotion à grands coups d'encensoir.

Je me suis déjà beaucoup auto-cité dans le présent article, et je vais encore aggraver mon cas, en reprenant pour le terminer une citation d'un article de [2006\(c\)](#) que j'avais déjà reprise dans mon article de [2009\(b\)](#) :

À l'opposé de toute logique hiérarchique et bureaucratique (fût-elle celle du Conseil de l'Europe...), il est temps désormais, avec les enseignants aussi, de passer de l'approche communicative (on les informe des dernières orientations décidées par des « experts ») à la perspective actionnelle (ils sont d'emblée partie prenante d'une action collective d'innovation). (p. 44)

Je ne peux que renouveler ici cet appel. Nous avons la chance historique de nous trouver à un moment où une nouvelle orientation méthodologique n'est encore définie que par sa seule finalité : la formation d'un acteur social en langues-cultures. Les enseignants ont par conséquent la possibilité de s'approprier l'élaboration de ses modes, forcément pluriels, de mise en œuvre concrète. Ils en ont aussi la capacité, s'ils s'organisent : les mises au point de la perspective actionnelle sont d'abord et avant tout l'affaire collective des enseignants eux-mêmes.

Bibliographie

- BAILLY Danielle. 1998. *Didactique de l'anglais*. Vol. 1 : Objectifs et contenus de l'enseignement, 288 p. Vol. 2 : *La mise en œuvre pédagogique*, 288 p., Paris, Nathan-Pédagogie (coll. « Perspectives didactiques »).
- BEACCO Jean-Claude. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 307 p.
- BÉRARD Évelyne. 2009. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique », pp. 36-44 in : ROSEN É. (coord.) 2009.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. 2001. *Cadre européen commun de référence pour d'apprentissage et l'enseignement des langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 192 p.
- COSTE Daniel, COURTILLON Janine, FERENCZI Victor, MARTINS-BALTAR Michel, PAPO Éliane. 1976. *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, vi + 663 p. + vi.
- COSTE Daniel. 2009. « Tâche, progression, curriculum », pp. 15-24 in : ROSEN É. (coord.) 2009.
- FRIEDERIKE DELOUIS Anne. 2008. « Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone », *Les Langues Modernes* n° 2, avril-mai-juin, pp. 19-31.
- LIONS-OLIVIERI Marie-Laure & LIRIA Philippe. 2009. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone : Difusión, 285 p
- MANNHEIM Karl. 1929. *Idéologie et utopie (Une introduction à la sociologie de la connaissance)*. Traduction de l'édition anglaise par Pauline Rollet. Publié en ligne dans la collection « Les classiques des sciences sociales » de l'Université du Québec à Chicoutimi (Canada) : http://classiques.uqac.ca/classiques/Mannheim_karl/ideologie_utopie/Ideologie_utopie.pdf, 116 p.
- PUREN Christian. 1998(g). « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », pp. 7-14 in : Actes du XXVI^e Congrès de l'UPLGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), « L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices ». Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines, 148 p. En ligne: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998g/>.
- 2002(b). « 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. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/>.
- 2004(a). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII n°1, février 2004, pp. 10-27. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004a/>.
- 2006(g). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, sept.-oct., pp. 37-40. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>.
- 2008(d). « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008d/>.
- 2007(b). « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence ». Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007. Conférence en ligne sous forme de présentation sonorisée : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007b/>.
- 2007(d). « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle ». [Conférence au Seminario Nazionale LEND (Lengua e nuova didattica) Bologna 18-19-

20 octobre 2007, « Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia »]. En ligne: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d/>.

- 2009(b). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.
 - 2009(c). 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. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>.
 - 2010(c). « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ». [Conférence donnée à la Journée d'étude de l'IUFM de Champagne-Ardenne (Reims) le 27 janvier 2009. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010c/>.
 - 2010(e). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques Actes des XXIV^e Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon, 27 mars 2010). En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/>.
 - 2011(d). « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la tâche finale dans deux manuels de FLE, *Latitudes 1* (2009) & *Version Originale 1* (2009) ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011d/>.
- RICHER Jean-Jacques. 2009. « Lectures du *Cadre* : continuité ou rupture ? », pp. 13-48 in : LIONS-OLIVIERI Marie-Laure & LIRIA Philippe 2009.
- ROSEN Évelyne (coord.). 2009. « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications* n° 45, janvier 2009. Paris : CLE international-FIPF, 192 p.
- SPRINGER Claude. 2009. La dimension sociale dans le *CECR* : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage, pp. 25-34 in : ROSEN É. (coord.) 2009.