

# Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France

Margaret Bento

Numéro 5, 2012

Apprentissage par l'action et perspective actionnelle pour l'enseignement des langues

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1089273ar>

DOI : <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1591>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

1920-4051 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bento, M. (2012). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergies Canada*, (5), 1–9.

<https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1591>

Résumé de l'article

Le cadre européen commun de référence pour les langues, document de référence sur la conception de l'enseignement des langues en Europe, se situe dans une perspective actionnelle. Cependant, il ne promeut aucune théorie sous-jacente. Cet article, à partir de la métasynthèse qualitative de la littérature sur la question, montre que pourtant le Cadre et la communauté scientifique en faveur de la perspective actionnelle valorisent les théories socioconstructivistes lorsqu'ils caractérisent la notion d'action.

© Margaret Bento, 2012



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

é  
rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

## Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France

Margaret Bento  
Université Paris Descartes  
France

### 1. Introduction

La perspective actionnelle est la méthodologie phare en France depuis le début du 21<sup>ème</sup> siècle. Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECRL ou *Cadre*) (Conseil de l'Europe 2001), document de référence sur la conception de l'enseignement des langues en Europe aujourd'hui, indiquent se situer dans une *perspective actionnelle* en considérant

[...] 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 donné, 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. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Le mot « action » qui apparaît dans cette définition est également très présent dans les articles de revues et les ouvrages consacrés à cette approche. Mais quelles caractéristiques les auteurs assignent-ils à cette notion devenue incontournable? Cet article a pour objectif de donner la définition, le rôle et les caractéristiques assignées au terme « action » dans la perspective actionnelle en France afin de mieux comprendre les enjeux impliqués dans les contextes d'enseignement-apprentissage des langues.

À partir d'une revue des définitions de ce terme dans des articles et ouvrages portant sur la perspective actionnelle en France, je propose donc de clarifier ce que les didacticiens entendent par cette notion et les répercussions que cela entraîne sur le plan de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

### 2. Méthodologie et corpus

Sur le plan méthodologique, l'analyse a été conduite selon la méthode de la métasynthèse telle qu'elle est décrite par Sandelowski et Barroso (2003 : 199-225) et Noblit et Hare (1988 : 26-29). Il s'agit de faire une synthèse de résultats de recherches qualitatives afin d'offrir une analyse compréhensive du point étudié : ici *quelle définition peut-on donner au terme « action » dans la perspective actionnelle et qu'est-ce que cela implique au niveau de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Sandelowski et Barroso (2006) proposent comme technique d'analyse la comparaison à visée constante (*constant targeted comparison*) que je retiendrai ici. Cette technique permet de déterminer les similarités et les différences dans les définitions et les caractéristiques du mot *action* afin d'en clarifier les particularités. Il ne s'agit pas de mettre des résultats ensemble et d'en présenter une grande quantité comme on pourrait le voir dans une simple revue de la littérature mais plutôt de dégager des éléments pertinents et adaptés à une question. Il s'est donc agi d'effectuer une lecture de la littérature sur la perspective actionnelle en France depuis 2001, date à laquelle le CECRL a été édité en France, afin d'identifier les éléments (mots clés, phrases, références) liés au terme « action ». Puis à partir de la liste des mots/phrases clés établis, des regroupements et des juxtapositions ont été effectués afin de dégager de nouvelles interprétations. La dernière étape consistait à faire une synthèse des informations retenues afin d'en proposer une lecture claire. Pour la recherche qui nous concerne, la procédure a commencé par une revue de la littérature sur la perspective actionnelle en France entre 2001 et 2011. Des mots clés ont été retenus lors d'un premier recueil de données : *perspective actionnelle, approche actionnelle, CECRL, action*. Les écrits portant sur d'autres pays que la

France ont été écartés. La littérature retenue était donc celle qui présentait des éléments théoriques et/ou descriptifs sur la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en France. Les critères d'exclusion étaient ceux qui n'intégraient pas les caractéristiques citées ci-dessus et les études dont la source ou l'année n'étaient pas identifiées (cela concernait exclusivement des documents internet). Sur 65 textes recueillis au départ, 26 ont été sélectionnés. Le corpus se composait d'articles, d'ouvrages et de thèses issus de la didactique des langues étrangères (anglais, espagnol, français). Afin que la sur-représentativité de certains auteurs ne biaise pas les résultats, les relevés ont été classés par auteur. Par exemple, Bourguignon qui est citée 6 fois n'aura qu'une entrée dans l'analyse et non 6. Ainsi, nous avons 12 entrées. Autrement dit, il s'agit ici de faire la métasynthèse de 12 points de vue sur la notion d'action.

Auteurs	Années de publication	Disciplines
Auger Nathalie et Vincent Louis	2009	Français langue étrangère
Bourguignon Claire	2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010	Anglais langue étrangère
Catroux Michèle	2006	Anglais langue étrangère
Chini Danièle	2008	Anglais langue étrangère
Griggs Peter	2009	Anglais LE + didactique des langues
Hamez Marie-Pascale et Brigitte Lepez	2009	Français langue étrangère
Médioni Marie-Alicia	2008, 2009, 2010	Didactique des langues
Nissen Elke	2003	Science de l'éducation
Perrichon Emilie	2008, 2009	Didactique des langues
Puren Christian	2002a, 2002b, 2004, 2007, 2009, 2011	Didactique des langues
Richer Jean-Jacques	2005, 2009	Français langue étrangère
Springer Claude	2009	Français langue étrangère

Annexe : Littérature retenue et caractéristiques<sup>1</sup>

### 3. Action : un processus à visée sociale

On trouve trois définitions générales du mot *action* :

Ce que fait quelqu'un et par qui il réalise une intention ou une impulsion  
Fait de produire un effet, manière d'agir sur quelqu'un ou quelque chose  
Exercice de la faculté d'agir. (*Le petit Robert*)

Dans le CECRL, l'action est le fait d'une ou plusieurs personnes, en contexte social, afin d'obtenir un résultat.

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. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Cette explication ressemble fort aux définitions générales données plus haut, si ce n'est la mention du contexte social qui doit être compris comme « contextes de la vie sociale » : Cette notion de *social* est récurrente dans le *Cadre* et renvoie à des domaines (éducatif, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel), à des individus et à des

interactions entre individus : « contexte social », « vie sociale », « acteur social », « transaction sociale ». Par ailleurs, le CECRL fait référence à la notion de processus car si la réussite de la réalisation de la tâche est importante, « le sens est au centre du processus » (Conseil de l'Europe, 2001 : 120).

Dans le corpus, Bourguignon définit l'action comme un processus, une « action en train de se faire » (Bourguignon, 2010 : 16-17). Elle est conçue comme « un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action » (Bourguignon, 2010 : 17). Puren (2004 : 9) distingue la tâche qui s'accomplit en classe et présente une finalité didactique de l'action qui s'accomplit dans la société et présente une finalité sociale. (cf. aussi Médioni, 2008, Richer, 2005 ; Springer, 2009 ; Perrichon, 2008). Dans la même lignée, Bourguignon oppose tâche d'apprentissage et action, qu'elle appelle aussi « tâche sociale » (Bourguignon, 2006 : 65).

Dans la perspective actionnelle, tout comme dans le CECRL, l'action est « sociale », ce qui implique une situation de référence prenant en compte l'ensemble de la communauté tant au niveau de la société que de la classe qui est elle-même perçue comme une mini-société à part entière (Richer, 2005 : 66 ; Puren, 2007 : 2 et 2009 : 126). D'après les didacticiens cette *action sociale* doit répondre à un certain nombre de critères décrits ci-dessous.

### 3.1. Des actions langagières et extra-langagières

Le CECRL insiste particulièrement sur la communication langagière. Cependant, il n'exclut pas les tâches extra-langagières :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Pour les didacticiens, la perspective actionnelle prend à la fois en compte les deux types d'actions : verbales et non verbales. Médioni (2008) parle d'*activité contextualisée* qui consiste à prendre une situation de la vie dont l'objectif est extralinguistique. Richer (2009 : 27) précise que les interactions lient le langage et l'action : « l'action génère le langage et le langage appelle en retour des réponses physiques ». Bourguignon explique qu'il s'agit de

préparer les apprenants à utiliser la langue dans des situations imprévues. Ainsi, les stratégies cognitives développées ne devront pas être uniquement au service de l'apprentissage de la langue sur un axe vertical (consistant à aborder des textes structurés de manière toujours plus complexe) mais aussi au service de l'action sur un axe horizontal, c'est à dire pour lui permettre d'aborder des situations de plus en plus complexes (contexte plus ou moins familier, interlocuteurs plus ou moins stéréotypés, objectif de l'action plus ou moins ciblé...). (Bourguignon, 2006 : p. 64)

### 3.2. Des actions authentiques

Pour la plupart des didacticiens, les actions doivent présenter un enjeu social authentique. Puren explique que la classe étant une mini-société « l'action sociale peut ne plus y être seulement simulée, mais réelle » (Puren, 2009 : 126). Cependant, Chini (2008) attire l'attention sur la difficulté que représente la mise en place de tâches actionnelles réelles en contexte scolaire. En revanche, pour cette auteure l'authenticité est possible à travers des activités métalinguistiques et métacognitives en classe qui constituent un espace de communication véritablement authentique dans la classe.

Le CECRL, quant à lui, se centre sur des tâches communicatives auxquelles on peut se trouver confronté dans les situations de la vie réelle (Conseil de l'Europe, 2001 : 46), cependant il ne

valorise pas plus l'authenticité que la simulation pour accomplir ces tâches. C'est à l'enseignant de faire un choix en l'explicitant.

### 3.3. Des actions présentant une résolution de problème

Pour les didacticiens, l'action doit si possible présenter une résolution de problème afin de donner du sens aux activités. Auger et Vincent (2009 : 103) soulignent que le problème constituerait la « représentation qu'a un sujet de l'écart entre la situation de départ, jugée insatisfaisante, et une situation désirée, perçue comme plus satisfaisante [...] ». Cette résolution de problème peut être mise en lien avec la notion d'intentionnalité qu'avancent certains didacticiens. Pour Cartroux (2006 : 3), il faut que les motifs et les buts des activités scolaires soient clairement identifiées et pour Bourguignon que « l'action [soit] conçue comme un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action » (Bourguignon, 2010 : 17). Au final, il s'agit pour les élèves, à partir de la résolution de problèmes, de mobiliser des savoirs et des savoir-faire afin d'en acquérir des nouveaux.

L'idée de tâche associée à « un problème à résoudre » apparaît également dans la définition du CECRL mais elle se trouve accompagnée d'autres possibilités. Elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), la résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé ou d'un projet (Conseil de l'Europe, 2001 : 119).

Il semble également que la *résolution de problèmes* ne recouvre pas le même sens pour le *Cadre* et pour les auteurs du corpus. Si dans le CECRL elle implique des activités assez restreintes, pour les didacticiens cette notion recouvre une définition sans doute plus large comme le montrent les exemples donnés par Puren (2002a : 7) : réalisation d'une enquête, préparation d'un exposé à présenter aux autres élèves de la classe, préparation d'un séjour à l'étranger. Sans doute que nous sommes face à deux types de catégorisations différentes.

### 3.4. Des co-actions ou communic-actions

Le CECRL montre un intérêt certain pour la coopération et ses stratégies. Tout un pan du *Cadre* est réservé à l'interaction et pour lui apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Cependant, le *Cadre* précise aussi que « le processus d'apprentissage d'une langue est continu et individuel » (Conseil de l'Europe, 2001 : 20).

Pour les didacticiens aussi l'action est individuelle et collective. Pour Médioni si c'est « un sujet qui apprend et lui seul, paradoxalement, il ne peut apprendre qu'avec d'autres, dans une coopération qui allie entraide et conflit sociocognitif » (Médioni, 2010 : 15). Cet auteur, avec d'autres (Cartroux 2006 : 7-8 ; Champion, 2009 : 149 ; Nissen 2003 : 55-75 et 305), s'appuie sur les travaux de Vygotski (1985) et Bruner (1983), qui indiquent qu'un élève apprend plus vite et mieux lorsqu'il est accompagné d'un expert que seul. L'enseignant peut aider l'élève en lui présentant différentes solutions sans faire à sa place. Ce que l'élève effectue avec un autre dans un premier temps, il sera capable de le faire seul dans un deuxième temps. Ainsi le développement de l'élève irait du social à l'individuel. Les interactions sociales que ce soit entre pairs ou entre apprenant/enseignant permettent de construire des compétences cognitives individuelles. Quant au conflit cognitif, il permet une coopération active

ce qui signifie que chacun des partenaires doit accepter de prendre en compte la réponse ou le point de vue de l'autre et de rechercher, sans esquiver le conflit cognitif (et également sans le résoudre au niveau relationnel), la construction d'une réponse commune. La simple soumission ou l'imposition d'un des points de vue signifierait une résolution du conflit au niveau relationnel et non au niveau cognitif, qui n'ont pas la même incidence sur le développement mental. (Nissen, 2003 : 64-65)

Puren (2002b, 2004, 2006 entre autres), quant à lui, introduit l'idée de *co-action* plutôt que d'*interaction*. Il s'agit de passer de *parler avec les autres* à *agir avec les autres* ou *communiquer pour agir*. Bourguignon (2006, 2009 entre autres) préfère parler de *communic-action*.

### 3.5. Des actions pour des apprenants actifs

Les didacticiens indiquent que l'action doit permettre aux élèves non seulement de réfléchir sur la langue, de conceptualiser (entre autres, Chini, 2008 : 15 ; Médioni, 2008 : 14-15) mais également de réfléchir sur la manière d'effectuer une tâche afin de comprendre leurs processus d'apprentissage. (Catroux, 2006 : 4 ; Griggs, 2009 : 84 ; Chini, 2008 : 14-15). Il s'agit donc pour les élèves d'avoir un retour réflexif à la fois sur la langue et les processus utilisés pour résoudre la situation-problème.

Dans le CECRL, les auteurs présentent la réflexion sur la langue comme une possibilité parmi d'autres comme l'exposition à la langue sans l'étudier ou encore la répétition d'exercices systématiques. Il s'agit pour les utilisateurs du *Cadre* d'indiquer « sur quelles hypothèses le travail relatif à l'apprentissage de la langue se fonde, et leurs conséquences méthodologiques. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 108). En revanche, le CECRL incite au développement des stratégies métacognitives afin que les apprenants aient une meilleure connaissance de leur propre processus d'apprentissage en vue d'une plus grande autonomie (Conseil de l'Europe, 2001 : 109 et 119).

## 4. Synthèse : une approche socioconstructiviste de l'action

Alors que le *CECRL* ne promeut aucune théorie sous-jacente (Conseil de l'Europe, 2001 : 14), ce travail met en évidence la prise en compte par les didacticiens de concepts socioconstructivistes pour définir l'*action* dans la perspective actionnelle. Deux principes sont particulièrement convoqués par les auteurs : la cognition et la coopération. Le premier principe place l'élève comme acteur de son apprentissage. Les activités métacognitives, métalinguistiques et de réflexion sur la langue sont valorisées. Les élèves se centrent ainsi à la fois sur le résultat final mais aussi sur le processus de résolution des problèmes.

Le second principe, omniprésent dans le corpus, implique les autres (élèves et/ou enseignant) dans le processus d'apprentissage de l'élève. Trois concepts sont signalés par les auteurs du corpus : la zone proximale de développement de Vygotski (1985) (Catroux, 2006 : 7-8 ; Champion, 2009 : 149 ; Médioni, 2010 : 11-12 ; Nissen, 2003 : 55-75), l'échafaudage de Bruner (1983) (Hamez et Lepez, 2009 : 55 ; Médioni, 2010 : 12 ; Nissen, 2003 : 57-75) et le conflit sociocognitif de Perret-Clermont, Doise et Mugny (Nissen, 2003 : 64-96 ; Cartroux, 2006 : 3). La zone proximale de développement correspond à l'écart entre la capacité de résolution de problèmes en coopération avec un enseignant et celle atteinte par l'élève seul. Le processus d'échafaudage, quant à lui, consiste à aider l'élève lorsqu'il n'arrive pas à faire seul une activité. Cette aide peut venir de l'enseignant mais également des autres élèves. Enfin, le conflit sociocognitif consiste à faire émerger une situation-problème, entre les élèves ou/et entre les élèves et l'enseignant, qu'ils seront ensuite amenés à résoudre ensemble. Ce sont les divergences entre les uns et les autres qui permettront une décentration de chacun afin d'envisager le problème sous un autre angle.

Ces concepts ne sont pas nouveaux dans l'histoire de l'enseignement des langues. Ils étaient déjà mis en œuvre dans la pédagogie du projet et sont réactivés dans la perspective actionnelle. D'ailleurs la plupart des auteurs du corpus voient dans le projet une mise en œuvre possible des tâches alors qu'il ne s'agit que d'un des moyens de cette mise en œuvre dans le CECRL au même titre que les simulations globales, les jeux de rôle ou encore les exposés oraux (Conseil de l'Europe, 2001, p. 107, 119). Cependant, on peut se demander s'il ne s'agit pas là d'un problème de définition car pour les auteurs du corpus la notion de projet

recouvre une acception plus large que celle du Cadre comme l'indique l'explication de Puren :

un projet peut ainsi être entièrement réalisé en classe pour la classe, comme dans la préparation par un groupe restreint d'un dossier de civilisation présenté ensuite en grand groupe ; être entièrement simulé, comme dans les simulations globales professionnelles réalisées en classe ; être entièrement réalisé en classe mais à destination de la société extérieure, comme dans la préparation en classe d'une exposition présentée ensuite dans le hall de la mairie de la ville ; ou encore combiner différemment ces trois types. (Puren, 2004 : 19)

Par ailleurs, Puren (2002b : 7-8) préfère substituer au mot « projet » le mot « co-action » parce qu'« il n'est pas historiquement marqué par les différentes conceptions et mises en œuvre passées de la 'pédagogie du projet' » et qu'« il marque clairement l'évolution de la perspective actionnelle entre l'[approche communicative] et la [perspective actionnelle], où l'on passe de l' 'interaction' à la 'co-action' ».

Ce récapitulatif montre que les chercheurs reprennent les idées d'approche actionnelle et d'action telles qu'elles sont données dans le CECRL mais qu'ils les interprètent différemment. Ils infléchissent la perspective actionnelle et l'orientent vers les approches socioconstructivistes. L'éclectisme que propose le CECRL dans les théories et méthodologies à mettre en œuvre dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se trouve ainsi réduit dans la littérature didactique.

Le tableau ci-dessous récapitule les différentes caractéristiques liées aux théories tant au niveau du CECRL que du corpus.

CECRL	Auteurs du corpus
Langagières et extra-langagières	Langagières et extra-langagières
Authentiques ou non	Authentiques, réelles
Individuelles et collectives	Individuelles et surtout collectives (co-actions et communic-actions)
Permettant une résolution de problème, une obligation à remplir ou un but à atteindre	Permettant une résolution de problème
Rien de préconisé au niveau du mode d'apprentissage	Menant à une réflexion sur la langue
Incitant à la métacognition	Incitant à la métacognition

**Tableau 1** : Comparaison des caractéristiques de l'action privilégiées dans le CECRL et dans le corpus

De plus, si on reprend les définitions générales, données plus haut, du mot *action*, on se rend compte que les didacticiens, mais aussi le CECRL, en décrivant ce concept le redéfinissent afin qu'il s'adapte à un environnement particulier, celui de la perspective actionnelle. En effet, dans l'absolu, l'action n'est ni interactive ni cognitive. Le fait d'agir sur quelqu'un n'implique pas obligatoirement une réaction même si c'est le résultat voulu par le locuteur. De même qu'une action ne présente pas obligatoirement une résolution de problème passant par une réflexion. À l'instar de Puren (2004), qui indique qu'il faut donner une définition la plus abstraite possible de la tâche afin qu'elle puisse être utilisée dans tous les environnements et qui précise que « [l]'orientation' d'une tâche est déterminée en fonction de son critère premier de réussite » (Puren, 2004 : 15), il serait plus juste ici de parler d'action à visée sociale et réflexive comme lui parle de tâche 'orientée action'.

## 5. Conclusion

Cette étude exploratoire sur la définition et les caractéristiques du mot « action » donne une première indication sur les points d'ancrage pour l'enseignement des langues en France. Bien

que ces résultats demandent à être confirmés par une étude sur un corpus plus vaste, voire d'autres corpus, il semble que cet ancrage est résolument de type socioconstructiviste : résolution de problème, réflexion sur la langue, incitation à la métacognition, coopération avec l'enseignant et les pairs. Et même si le CECRL offre plus de possibilités au regard du travail à accomplir par les enseignants, notamment au niveau du type d'actions possibles (authentiques ou non) et du mode d'apprentissage (explicite, implicite, déductif, inductif), il ne semble pas aussi neutre qu'il le dit puisqu'il incite à développer les stratégies métacognitives et l'interaction, deux concepts présents dans le socioconstructivisme. Ces infléchissements conduisent à donner une certaine orientation à l'action qui devient sociale et réflexive. On peut donc se demander quelle part d'influence ont le CECRL et les didacticiens sur les pratiques enseignantes mais aussi sur les contenus des manuels. Une analyse des pratiques de classe et des manuels serait intéressante pour une meilleure compréhension de leur rôle dans la place accordée à l'action dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

---

#### Notes

<sup>1</sup> Les titres des documents se trouvent dans la bibliographie

#### Bibliographie :

Auger, N., Vincent L. 2009. « CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE. Quelles tâches possibles ? ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, pp. 102-110.

Bourguignon, C. 2005. *La démarche didactique en anglais - Du concours à la pratique*. Paris : PUF.

---. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe, La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, n° 1, pp. 58-73.

---. 2007. « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action ». *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble*. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> (consulté le 08/09/2011).

---. 2008. « L'enseignement des langues à l'heure de la mondialisation : pour une pédagogie de l'action ». *Les cahiers du GERES*, n° 1. Disponibles sur : <http://geres.jimdo.com/les-cahiers-du-geres/num%C3%A9ro-1/bourguignon-claire-l-enseignement-des-langues-%C3%A0-l-heure-de-la-mondialisation-pour-une-p%C3%A9dagogie-de-l-action/> (consulté le 21/09/2011).

---. 2009. « L'apprentissage des langues par l'action » dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Maison des langues, p. 49-78.

---. 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris : Delagrave.

Bruner, J. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Catroux, M. 2006. « Perspective co-actionnelle et tice : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? ». *Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025 le 2-3 février 2006*. Disponible sur : <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf> (consulté le 21/01/2011)



Chini, D. 2008. « Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique », dans Danielle Chini et Pascale Goutéraux (dir.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Ophrys, pp. 5-18.

Conseil de l'Europe 2001. *Cadre commun Européen de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Griggs, P. 2009. « À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Maison des langues, pp. 79-100.

Hamez, M.-P., Lepez, B. 2009. « Travailler en projet dans la bande dessinée dans une approche actionnelle ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, pp. 54-61.

Médioni, M.-A. 2008. « L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme ». *APVL-LanguesModernes.org*. Disponible sur : <http://www.apvl-languesmodernes.org/spip.php?article2168> (consulté le 30/09/2011).

---.A. 2009. *Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol*. Thèse, Paris 8, Vincennes.

---. 2010. « Des questions préalables ou « ce que vous avez toujours voulu savoir sur les langues sans jamais oser le demander », dans *25 pratiques pour enseigner les langues*. Lyon : Chroniques sociales, pp. 15-24.

Nissen, E. 2003. *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*, Thèse de doctorat sous la direction de Michèle Kirch, Strasbourg, Université de Strasbourg 1.

Noblit G. W., Hare, D. R., 1988. *Metaethnography: synthesizing qualitative studies*. London: Sage University Paper.

Perrichon, E. 2008. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat sous la direction de Christian Puren, Saint-Etienne : Université Jean Monnet.

---. 2009. « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective ». *Synergies des Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, pp. 91-111.

Puren, C. 2002a. « Innovation et cohérence didactique en langue », *New Standpoints* no. 12, avril 2002, pp. 3-7.

---. 2002b. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes*, n° 3/2002, pp. 55-71.

---. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, pp. 10-26.

---. 2006. « Les Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. *Synergies Europe*, n° 1, disponible sur [http://www.apvl-languesmodernes.org/article.php?id\\_article=35](http://www.apvl-languesmodernes.org/article.php?id_article=35), (consulté le 21/01/2011).

---. 2007. « 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 ottobre 2007, *Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia*, pp. 25-35.

---. 2009. « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Maison des langues, pp. 119-137.

---. 2011. « Mise au point de/sur la perspective actionnelle ». Disponible sur : <http://www.christianpuren.com>, référence 2011e (consulté le 9/10/2011).

Richer, J.-J. 2005. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? ». *Synergies Chine*, n° 5, pp. 63-71.

---. 2009. « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Maison des langues, pp. 13-48.

Sandelowski, M., Barroso, J. 2006. *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York: Springer Publishing.

Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 45, pp. 25-34.

Vygotski, L. V. 1985 (1ère éd. En russe : 1934), *Pensée et langage*. trad. de F. Sève, Paris : Éditions sociales.