

Entrées libres en didactique des langues et cultures

Christian Puren

L'auteur retrace l'historique des différentes entrées privilégiées au fil des époques par la didactique des langues et de leurs logiques. La dernière, l'entrée par l'action, liée au cadre européen de référence, marque un autre changement, la fin du modèle didactique unique : la variété des approches est de mise pour répondre à la complexité de l'acte d'apprendre.

Le titre du présent article mérite quelques éclaircissements. L'histoire de la didactique des langues-cultures nous a légué des « domaines » qui correspondent aux différents découpages de son territoire : compréhension écrite et orale, expression écrite et orale, grammaire, lexique, graphie-phonie, culture, et enfin, dernier domaine apparu en didactique scolaire, méthodologie. Tout enseignant, à chaque moment de sa pratique, définit en grande partie ses contenus et ses démarches en fonction des spécificités de l'un ou l'autre de ces domaines.

L'« entrée », pour filer la métaphore spatiale, c'est le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire, le découpage par lequel il a choisi de commencer sa séquence didactique. C'est ce qui, du coup, va donner le sens (et du sens) à tout son parcours, ce qui va constituer le principe de cohérence reliant les différentes parties hétérogènes de son objet d'enseignement.

Comme il faut bien découper le flux du processus d'enseignement-apprentissage en des segments successifs relevant du même modèle de cohérence (les « leçons », appelées plus souvent maintenant « unités didactiques »), deux des problématiques structurelles de l'enseignement des langues-cultures consistent d'une part à définir ce qui fait l'unité des unités didactiques, d'autre part à retenir un principe d'ordonnement chronologique de ces différentes unités.

L'histoire de la didactique scolaire des langues en France est marquée depuis un siècle et demi par une succession d'entrées différentes que je me propose maintenant de retracer. Les lecteurs habitués à s'aider de tableaux synoptiques pourront se reporter à celui qui schématise ces différentes

entrées et qu'ils trouveront sur le site des *Cahiers*¹.

L'entrée par la grammaire

Dans la méthodologie traditionnelle scolaire de la seconde moitié du XIX^e siècle, l'unité de chaque leçon de manuel, et de ce fait son titre, étaient donnés par le point unique de grammaire qui y était traité. La succession des différentes leçons était quant à elle calquée sur l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence (hérité des grammaires latines).

Charles Marquard Sauer écrit ainsi dans la préface de sa *Méthode Gaspar-Otto-Sauer. Nouvelle grammaire espagnole*² :

La méthode de cet ouvrage est basée sur une alliance de la théorie et de la pratique. De nombreux exercices de lecture, de traduction et de conversation appuient sans cesse les règles qui exposent dans un ordre logique et rationnel, et de façon succincte et lucide, les préceptes essentiels de la langue.

La liste des premières leçons de ce manuel comprend ainsi : leçon 1 : de l'article ; leçon 2 : du pluriel des substantifs ; leçon 3 : déclinaison des substantifs, etc.

Dans cette méthodologie traditionnelle – justement appelée aussi « grammaire-traduction » –, la grammaire était présentée dans des phrases-exemples fabriquées et sans lien les unes avec les autres ; dans les débuts de l'apprentissage tout au moins, les versions et thèmes d'application étaient constitués également de phrases isolées. La focalisation sur la forme grammaticale se faisait (consciemment) au détriment du sens, mais aussi du lexique. D'où des séries de phrases qui nous paraissent aujourd'hui surréalistes parce que l'on y passe du port de Hambourg à la chambre de votre neveu, et du dernier thème français demandé par votre enseignant aux chemins de fer belges.

Ce qui était demandé principalement aux apprenants, les « tâches de référence », c'était de *comprendre* (les règles de grammaire expliquées et illustrées par l'enseignant) et de *traduire* (version et thème). Comprendre et traduire la langue étrangère était d'ailleurs considéré comme une seule et même opération cognitive : nous sommes en effet à ce moment en régime de « paradigme indirect », c'est-à-dire que l'on considère que parler en L2 c'est faire un thème oral instantané et inconscient, lire un texte en L2, une version mentale instantanée et inconsciente.

L'entrée par le lexique

Avec la méthodologie directe des années 1900-1910, ce n'est plus la grammaire mais le lexique qui sert d'entrée ; l'unité de la leçon est donnée par l'unicité d'un champ lexical repris dans son titre (on parle en didactique des langues de « cohésion lexicale »). Voici le début de la table des matières d'un manuel de l'époque : 1^e leçon : la salle de classe ; 2^e leçon : la cour ; 3^e leçon : la maison ; 4^e leçon : la place de la ville...

Quant au principe de progression, il est emprunté à l'une des nombreuses innovations pédagogiques dans l'enseignement primaire de la langue maternelle à la fin du XIX^e siècle, à savoir les « centres d'intérêt », qui partent de l'environnement le plus immédiat de l'élève (la classe) et s'en éloignent concentriquement jusqu'à aboutir aux domaines les plus généraux et les plus abstraits (« la vie sociale », « qualités et défauts »...). Voici ce qui était proposé dans l'*Instruction officielle* du 13 septembre 1890, qui annonçait la grande instruction directe du 7 juin 1902 :

La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots. [...] La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets, répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il

puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. [...] Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités tout extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples: Qu'est ceci? Comment est ceci?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne.

Les supports d'enseignement sont désormais, dans les débuts de l'apprentissage, ceux qui permettent de présenter et travailler le plus facilement et intensément le lexique: l'environnement de la classe, tout d'abord, que l'on fait nommer, décrire et manipuler jusqu'à épuisement des disponibilités matérielles du lieu... et sans doute aussi des disponibilités psychologiques des élèves; puis les tableaux reproduisant des collections d'objets, des lieux et des scènes; enfin des textes fabriqués descriptifs. Les tâches de référence, en classe de langue, sont désormais celles qui consistent à observer (la langue étrangère et les réalités immédiates ou représentées par des images ou des textes) pour décrire (les règles de grammaire induites, les supports visuels et textuels).

Nous sommes passés entre-temps en régime de paradigme direct, de sorte que les enseignants sont désormais supposés faire parler directement leurs élèves en langue étrangère sur des supports visuels et textuels en langue étrangère. Mais l'inflation lexicale que provoque cette nouvelle entrée est si forte – la leçon sur la cuisine inclut ainsi obligatoirement la liste de toute la batterie correspondante... – que la traduction reste certainement dans la réalité des classes et des salles d'étude le moyen privilégié de compréhension et même de mémorisation, comme le suggère le succès, à partir de cette époque, des ouvrages du type de ceux édités par Hachette et intitulés *Les mots anglais, allemands, espagnol*, etc. classés d'après le sens (... et traduits en français).

L'entrée par la culture

Avec la méthodologie active s'opère, à partir des années 1920, un très fort recentrage sur l'objectif culturel de l'enseignement scolaire des langues dès les débuts de l'apprentissage. Il existe bien pour la culture un principe de cohésion (celui qui est mis en œuvre dans les « dossiers thématiques »: l'uni-

fication italienne, l'Écosse, la *Generación del 27*...) et un principe de progression (la chronologie), mais ils sont très difficiles à combiner avec les cohésions et progressions grammaticales et lexicales, quand ils ne sont pas opposés. Suivre le fil de l'histoire littéraire amène ainsi à commencer par les textes les moins accessibles aussi bien du point de vue linguistique que culturel.

L'unité de chaque leçon et l'enchaînement entre les leçons étaient devenus difficiles à construire même en se limitant à la seule entrée culturelle, parce que la conception contemporaine de la culture obligeait à combiner dans sa didactique trois approches hétérogènes: historique, géographique et artistique. Le genre littéraire le plus apte à réunir ces trois approches était le roman; c'est pourquoi, dans la méthodologie active, les descriptions fabriquées ou littéraires des premières années d'enseignement sont remplacées le plus vite possible par les extraits romanesques.

C'est cette difficulté à trouver un principe de cohérence interne au nouveau domaine (la culture) qui constitue la raison fondamentale pour laquelle chaque unité didactique va désormais être construite à partir d'un document textuel unique servant de support conjoint pour la langue (lexique et grammaire) et pour la culture étrangère. C'est le dispositif dit d'« intégration didactique maximale »⁴.

G. Delpy et A. Viñas écrivent ainsi dans la préface de leur manuel⁵:

Pratiqué d'une façon active, l'enseignement par les textes est le plus fécond, le plus complet. Lui seul met en pleine lumière les mille particularités d'une langue et les rend familières grâce à une gamme d'exercices très étendue: explication; lecture d'ensemble du texte; traduction claire et courageuse; thème [...]; résumé ou récit; transposition ou imitation; discussion d'idées ou commentaire.

Les mots et les expressions relevés avec soin sur le cahier de l'élève n'y sont pas desséchés, étiquetés; ils restent virtuellement engagés dans le mouvement du texte; ils se grouperont et s'animeront sans effort. [...]

L'enseignement par les textes est une méthode éprouvée. C'est celle que pratiquent le plus volontiers les professeurs; c'est la moins fastidieuse pour les élèves. Mais, à notre connaissance, il n'existait pas de livre plaçant le texte au cœur même de l'enseignement...

Les nouvelles tâches de référence vont être à nouveau empruntées à la didactique moderne de la langue maternelle,

cette fois de l'enseignement secondaire, et ce sont celles qui correspondent à la fameuse (et culturellement très spécifique) « explication de textes » à la française. « Expliquer » un texte correspond en fait à un ensemble complexe de tâches identiques mais à réaliser d'une manière différente en fonction de chaque document: repérer, raconter, analyser, interpréter, comparer, extrapoler, réagir et transposer.

La méthodologie officielle d'espagnol va se maintenir jusqu'à nos jours en appliquant le même dispositif didactique aux nouveaux supports (publicités, dessins comiques, enregistrements vidéos...), tout en reproduisant la forte préférence de ses origines pour les documents artistiques: tableaux de maître et extraits de films d'auteurs, par exemple.

L'entrée par la communication

La méthodologie audio-visuelle, dont les manuels de première génération apparaissent au tout début des années 1960⁶, va s'élaborer:

- en partie en réaction contre la méthodologie active; mais si l'on passe des récits littéraires aux dialogues fabriqués, le dispositif d'intégration didactique reste identique, et cette intégration reste tout aussi forte;

- en partie par la reprise des grandes orientations de la méthodologie directe et même leur systématisation grâce à l'utilisation conjointe de deux nouvelles technologies (le magnétophone pour l'audio, combiné au projecteur de vues fixes pour le visuel);

- en partie enfin par l'importation du noyau dur de la méthodologie audio-orale américaine, à savoir les méthodes imitative, répétitive et orale (la première tâche de référence étant donc la reprise intensive par l'élève de modèles de langue orale).

Appliqué au dialogue de base, ce noyau dur audio-oral génère la « dramatisation »: rejouer la scène consiste à reprendre le modèle global de l'ensemble du dialogue; appliqué à la grammaire, ce même noyau dur audio-oral génère l'exercice structural, qui commence toujours par le modèle de la structure à reprendre ensuite mécaniquement dans chacun des items.

La première tâche de référence – reproduire les modèles du dialogue de base, puis celui des structures dans les exercices structuraux – était supposée permettre aux élèves, à la fin de l'unité, de s'exprimer: la phase finale de l'unité didactique audio-visuelle était dite « d'expression libre ».

La table des matières de *Voix et Images de France* est intéressante à analyser de ce point de vue, parce qu'elle illustre parfaitement la transition vers une nouvelle entrée, celle de la communication. On y trouve encore des titres d'unités relevant de l'ancienne entrée par le lexique (la maison, l'appartement, la famille...). Mais la plupart des titres correspondent à des lieux, l'espace renvoyant, (même si la notion n'est pas encore utilisée) à une « situation de communication » dans laquelle les tâches de référence sont désormais de *s'informer* et *d'informer*, comme dans l'exercice de référence de l'approche communicative, qui est la combinaison entre le *pair work* et l'*information gap*⁷: à la fenêtre, dans l'ascenseur, dans la rue, à la poste...

Dans *Voix et Images de France* n'apparaissent pas encore, bien entendu, ces titres caractéristiques de l'approche communicative des années 1970 parce que directement inspirés de sa grammaire notionnelle-fonctionnelle de référence, comme ceux du manuel de français langue étrangère *Espaces 1* (Hachette 1990): *Qui êtes-vous? Où sont-ils? Où vont-ils? Qu'est-ce qu'ils font? De quoi avez-vous besoin? Ça se passe comment?*

Mais on voit y apparaître aussi, de manière plus moderne, même si la mise en œuvre effective reste encore très liée à l'entrée par le lexique, des titres qui annoncent ceux qui devraient logiquement se généraliser dans nos années à venir avec la toute nouvelle « perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe, dans laquelle l'objectif est de préparer l'élève à agir socialement en langue étrangère: *en rangeant l'armoire; Mme Thibaut fait ses courses; M. Robin achète son journal.*

L'entrée par l'action

Le *cadre européen commun de référence* (CECR) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe⁸, met l'accent sur la définition des objectifs et la conception des dispositifs d'évaluation, et ce sont principalement ses échelles de compétences, avec leurs descripteurs correspondants, qui sont actuellement utilisées par les responsables éducatifs de nombreux pays européens comme instruments de réorganisation et d'harmonisation des *curricula* de langues en milieu scolaire.

Ce qui nous intéresse ici, c'est la partie consacrée à « une perspective actionnelle », et présentée dans les lignes suivantes:

Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer

par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. 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)

Il y a là, quoi qu'écrivent par ailleurs les auteurs du CECR, une double prise de distance par rapport à l'approche communicative: d'une part, avec la distinction entre « usage » et « apprentissage », alors que l'exercice de référence de l'approche communicative est la simulation, où précisément l'apprenant doit faire comme s'il était un usager; d'autre part, une relativisation de la notion d'« acte de parole », dont on connaît l'importance dans la grammaire de référence de l'approche communicative, replacée dans le cadre élargi de l'« action sociale ».

Ces auteurs n'avaient sans doute pas conscience d'amorcer ainsi la recon-

appliqué à des documents soigneusement choisis par l'enseignant ou les auteurs des manuels pour leur exemplarité langagière et leur représentativité culturelle.

C'est lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, touristiques ou professionnels) qu'est apparue l'approche communicative. Ce nouvel objectif est pris en compte au début des années soixante-dix dans les premiers travaux du Conseil de l'Europe, qui débouchent sur la publication des différents *Niveaux seuils* et la diffusion de l'approche communicative. Lorsque l'on fait la connaissance des gens que l'on ne connaissait pas et que l'on va quitter très vite, l'enjeu naturel de la communication est l'échange le plus rapide et efficace possible d'informations (Cf. l'importance didactique du dispositif d'*information gap*). Dans cette approche, l'« interaction » est fondamentalement action de chacun sur l'autre, et non action commune, comme elle va le devenir dans la perspective actionnelle.

Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'in-

L'objectif social de référence c'est maintenant de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère au cours de voyages ponctuels, touristiques ou professionnels.

naissance officielle du passage historique en cours, dans notre discipline, à une nouvelle entrée didactique. Je propose de la nommer « entrée par l'action », en établissant pour ma part une distinction qui m'apparaît indispensable, du moins en didactique scolaire, entre la « tâche », définie comme une partie repérable de l'agir scolaire en langue, et l'« action », définie comme une partie repérable de l'agir social en langue.

L'apparition de cette nouvelle entrée, comme les précédentes, s'est faite sous la pression de la modification de l'objectif social de référence.

Tant qu'il s'agissait de préparer les élèves à maintenir par la suite le contact avec la langue-culture étrangère par l'intermédiaire de documents représentatifs (littérature, journaux, radio, télévision...), la cohérence de l'enseignement pouvait être fondée sur le dispositif d'intégration didactique

tégration européenne: préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, comme c'est déjà le cas par exemple dans des entreprises françaises en France où des Français, des Allemands, des Espagnols ou des Italiens travaillent ensemble en anglais. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère.⁹

Cette « entrée par l'action » est peut-être nouvelle en didactique des langues-cultures, mais elle est connue depuis bien longtemps en pédagogie générale sous le nom de « pédagogie du projet » (voir en particulier la « pédagogie Freinet »). Elle a commencé à apparaître depuis quelques années dans des articles et matériels didactiques concernant l'enseignement des langues aux enfants,

ce qui se comprend aisément puisqu'il s'agit naturellement, pour les enseignants du primaire, de mettre en place des activités en fournissant de la langue comme moyen d'action. Voici par exemple les titres des unités didactiques d'un matériel de ce type pour l'enseignement de l'anglais à l'école primaire¹⁰:

1. Les héros. Réaliser un poster de ses héros préférés.
2. Les animaux. Enregistrer une émission de radio sur les animaux.
3. Joyeux Noël. Préparer un spectacle de Noël.
4. Bon anniversaire. Fêter un anniversaire à l'école.
5. La nourriture. Faire ses courses en anglais.
6. Mini-olympiades. Organiser des mini-olympiades à l'école.

Cette entrée est sans doute promise à un bel avenir dans les décennies qui viennent, puisqu'elle est aussi l'entrée naturelle des « classes européennes » où la langue est apprise pour réaliser une action sociale, à savoir l'apprentissage d'une ou plusieurs autres matières scolaires, ainsi que celle des « parcours individualisés » en collège et autres « travaux personnels encadrés » en lycée.

Elle est aussi la seule entrée correspondant à la potentialité didactique spécifique à l'Internet, qui est de mettre les élèves eux-mêmes directement au contact avec une masse énorme de documents authentiques en langue étrangère. Les élèves en effet, pour savoir sur quels sites se rendre, quels documents rechercher, lesquels sélectionner, quels « copier-coller », quels montages et quelles réécritures y effectuer, doivent impérativement, avant même d'allumer l'ordinateur et se connecter, savoir *ce qu'ils ont à faire*. Alors que jusqu'à présent, en didactique des langues-cultures, « au début était le verbe » (la langue étrangère fournie par les documents de base apportés par l'enseignant et systématiquement exploités dans le cadre de l'intégration didactique), pour les élèves que l'on envoie sur Internet, clairement, « au début est l'action ». Jusqu'à présent, en classe, les tâches étaient instrumentalisées au service des documents, maintenant ce sont les documents qui doivent être instrumentalisés au service des tâches.

Dans l'enseignement secondaire, cette entrée par l'action devrait logiquement amener à exploiter à part entière, pour la première fois dans l'histoire de la didactique scolaire des langues, non plus seulement les documents authentiques

choisis par les enseignants ni même par les élèves, mais les documents fabriqués par ces derniers au cours de leur projet ou comme objectif de leur projet : notes, résumés partiels, comptes rendus, synthèses, exposés, dossiers... On peut déjà en voir une première mise en œuvre dans le modèle du scénario d'évaluation du diplôme de compétence en langue.¹¹

Le changement a changé...

Il ne s'agit pas du tout ici, de ma part, de soutenir que cette perspective actionnelle devrait remplacer désormais l'approche communicative, la méthodologie audiovisuelle ou même la méthodologie active dans les manuels, les classes et les contenus de formation. Car au-delà de l'émergence de cette toute nouvelle entrée, ce qui a changé bien plus fondamentalement ces dernières années en didactique des langues-cultures c'est notre conception du changement lui-même. Nous sommes en effet passés dans notre discipline, du moins je l'espère, car nous avons trente ans de retard :

- du paradigme de l'optimisation (on cherche les meilleures réponses dans l'absolu) et d'une conception du progrès par substitution (on remplace l'ancien par le nouveau, considéré comme meilleur, d'où la notion de « recyclage » en formation d'enseignants);

- au paradigme de l'adéquation, dit « *satisficing* » (on s'adapte constamment aux nouvelles questions posées par l'environnement complexe, en leur apportant des réponses « assez bonnes ») et à une conception du progrès par addition. Progresser, pour un enseignant, c'est être capable non pas de mettre en œuvre telle ou telle réponse moderne réputée meilleure en abandonnant ses réponses antérieures, mais un plus grand nombre de réponses différentes. Ce qui suppose d'être en mesure de se poser un maximum de questions, et c'est là, contrairement à la méthodologie qui cherche les réponses aux problèmes, la fonction même de la didactique, qui « problématise ». L'une des rares « lois scientifiques » de notre discipline peut être énoncée ainsi : *le niveau de formation didactique d'un enseignant ou d'un formateur est inversement proportionnel au nombre de ses certitudes méthodologiques*.

On sait que les « entrées » utilisées par les élèves, qui déterminent en grande partie leurs méthodes d'apprentissage, sont diverses et variables. Les uns commentent par repérer les mots inconnus et en chercher le sens, d'autres notent des constructions, d'autres apprennent par cœur les textes, d'autres se posent

des questions sur les contenus en s'efforçant d'y répondre, etc. À toutes ces différentes entrées que nous a léguées l'histoire de notre discipline, y compris la toute dernière, nous devons maintenant appliquer le paradigme de l'adéquation et la conception du progrès par addition. La question n'est définitivement plus de savoir quelle est la meilleure entrée dans l'absolu, mais quelles sont les meilleures sélections, articulations et/ou combinaisons de ces différentes entrées à l'intérieur de chacune des séquences didactiques d'enseignement/apprentissage. C'est à cette idée que renvoie le sous-titre du présent article : *Entrées libres...* Ce qui devrait logiquement amener à remettre en question le sacro-saint principe du modèle de cohérence unique à reproduire dans les séquences successives. Mais cela, c'est une autre histoire, à venir.

Christian Puren,
université Jean Monnet
de Saint-Étienne,
centre d'étude en didactique
comparée des langues
et des cultures (CEDICLEC).

1 <http://www.cahiers.pedagogiques.com>, dossier 437.

2 Groos Éditeur, 2^e éd., 1882.

3 Il s'agissait bien d'un manuel d'apprentissage de la langue, et non d'une grammaire de référence. Ce n'est pas un hasard, bien entendu, si les manuels de langue se sont appelés longtemps « grammaires », parallèlement à « méthodes » et « cours ».

4 Il y a intégration maximale lorsque tous les domaines d'enseignement/apprentissage sont travaillés à partir d'un support unique.

5 *L'espagnol par les textes*, Hachette, 2^e éd., 1927, rééd., 1962.

6 *Voix et Images de France*, Crédif-Didier, 1961 ; *Passport to English*, Didier, 1962.

7 *Pair work* : travail par groupes de deux ; *information gap* : « déficit d'information » : on donne à chacun des élèves une partie de l'information totale nécessaire qu'ils doivent reconstituer ensemble par des questions/réponses réciproques.

8 Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, division des langues vivantes, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe (Strasbourg), les éditions Didier, Paris 2001, 192 p.

9 Voir Puren, *Les Langues modernes* (« Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », revue de l'APLV n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, p. 55-71).

10 *Busy Box*, D. Bourdais & S. Finnie, Paris, Éditions multicolores, 2002.

11 DCL. Cf. ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, *Le diplôme de compétence en langue. Présentation et référentiels coll.* « Horaires - Objectifs - Programmes - Instructions », CNDP, oct. 2003, ou <http://cndp.fr>.