



**HAL**  
open science

## Le cadre européen commun pour les langues et les manuels de français langue étrangère : non prescriptif ou double-contrainte ?

Bruno Maurer

### ► To cite this version:

Bruno Maurer. Le cadre européen commun pour les langues et les manuels de français langue étrangère : non prescriptif ou double-contrainte ?. 12e journées Pierre GUIBBERT sur les manuels scolaires, L'Europe et les européens dans les manuels scolaires, Montpellier, Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier, 3 février 2016, 2016, Montpellier, France. hal-03185329

**HAL Id: hal-03185329**

<https://hal.science/hal-03185329v1>

Submitted on 30 Mar 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## **DOUZIEME JOURNEE PIERRE GUIBBERT – 3 FEVRIER 2016**

### ***L'EUROPE ET LES EUROPEENS DANS LES MANUELS SCOLAIRES***

#### **LE CADRE EUROPEEN COMMUN POUR LES LANGUES ET LES MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE :**

#### **NON PRESCRIPTIF OU DOUBLE-CONTRAINTE ?**

*Maurer, Bruno, EA 739 DIPRALANG – Université Paul-Valéry Montpellier 3*

#### **RESUME :**

La communication expose le projet qui a conduit à l'élaboration du CECRL à la fin des années 1990 ; elle questionne la légitimité du Conseil de l'Europe et constate qu'en dépit du fait que celle-ci est théoriquement faible, le texte du CECRL est depuis devenu la référence incontournable de toute création de manuel de langue en Europe.

Puis est exposé un paradoxe : alors que le CECRL s'affirme à plusieurs reprises comme un instrument non prescriptif, force est de constater que les auteurs de manuels de langue s'emploient à coller au plus près à ce qui devraient n'être que des suggestions et qui finissent par devenir des passages obligés. Ainsi de la perspective actionnelle entendue par les auteurs de manuel comme une injonction qu'ils ne parviennent pas à mettre en actes et qui devient une injonction paradoxale, une sorte de double contrainte : d'une part la nécessité pour coller à cet instrument de régulation du marché qu'est devenu le CECR d'inclure cette dimension actionnelle ; d'autre part, la quasi impossibilité à inscrire cette même démarche dans l'espace d'un manuel par le fait d'une inadéquation profonde entre les principes actionnels et l'essence d'un manuel.

La communication s'appuie pour cette dernière partie sur l'analyse des avant-propos et des activités de quelques manuels de FLE récents.

#### **TEXTE :**

##### Introduction

L'enseignement des langues en Europe est depuis plusieurs décennies influencé par les travaux d'une institution européenne particulière, le Conseil de l'Europe.

Au milieu de la décennie '70, c'est sous son impulsion qu'a été publié le matériel définissant le « niveau seuil » pour l'enseignement des langues, d'abord élaboré pour l'anglais (*Threshold Level*, 1975) puis rapidement traduit en français (*Un Niveau Seuil*, 1976). Il s'agissait de définir ce que certains groupes d'apprenants (touristes, hommes

d'affaires, migrants...) devaient être capables de faire pour communiquer de manière indépendante dans un pays étranger et dans une langue étrangère. Ont été dégagés les besoins langagiers de ces groupes, mais aussi les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour parvenir à ce « seuil » de communication.

Cette publication a été décisive dans l'évolution de la didactique des langues, accompagnant (provoquant ?) un changement de paradigme, depuis les méthodes centrées sur la langue et ses caractéristiques (structurales) qu'il s'agissait d'étudier vers des approches communicatives tournées vers les situations de communication et les besoins langagiers qui en découlent.

L'influence du Conseil de l'Europe a pris un tour nouveau avec la publication en 2001 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Les implications de politique linguistique européenne et de didactique des langues ont été déjà discutées dans Maurer (2011) et nous y renvoyons comme à des éléments d'un contexte général qui peut seul donner la compréhension de la portée des mutations.

L'objet de cette communication se limite à une étude de l'impact de ce texte sur la conception des manuels de langue, plus particulièrement sur les difficultés qu'ont les auteurs de manuel à donner corps à une préconisation didactique du CECR, l'approche actionnelle.

## ***1. Conseil de l'Europe, enseignement des langues et manuels scolaires : faible légitimité, fort impact***

Mais de quelle Europe parle-t-on ? Il convient de distinguer entre les différentes institutions européennes, l'acteur principal en matière d'enseignement des langues et de politique linguistique étant le Conseil de l'Europe.

### *1.1. Les institutions de l'Union européenne et les langues*

L'Union européenne considère la question linguistique comme une question importante, en témoigne le fait que tant la Commission que le Conseil des Ministres ou le Parlement produisent régulièrement des textes de réflexion générale, documents de cadrage. Nous citerons ici juste trois documents récents de chacune de ces instances. Pour la Commission, le rapport *Le multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun* (18/09/2008), pour le Conseil des Ministres, la *Résolution relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme* (21/09/2008) et pour le Parlement, la résolution non législative INI/2006/2083 *Multilinguisme: cadre stratégique pour l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*.

Pour l'heure, l'UE se contente de produire ce genre de résolution non législative qui resterait sans impact si une autre institution, le Conseil de l'Europe, n'œuvrait pas dans le même sens en produisant, elle, nombre de documents de première importance.

## 1.2. L'action du Conseil de l'Europe en matière de langues

Le Conseil de l'Europe n'est pas lié à l'Union européenne, institué dès 1949 comme espace de dialogue entre les peuples européens au sortir de la guerre. Il a ses propres frontières, bien plus larges puisqu'il compte 47 pays membres.

Son fonctionnement s'appuie sur une assemblée parlementaire qui n'est pas élue par les peuples européens mais composée de « représentants » des parlements nationaux qui y sont nommés et qui peuvent tout à fait ne pas être eux-mêmes des élus de ces parlements.

La légitimité de cette institution, qui ne reçoit aucun mandat électif, est donc être très faible. Son influence sur les politiques nationale devrait être de même niveau si ce n'est nulle. Nous allons montrer que ce n'est pas le cas en matière d'enseignement des langues puisqu'elle se révèle au contraire comme un acteur incontournable.

La question des langues au sein du Conseil de l'Europe est gérée par une Unité des politiques linguistiques (ex-Division des politiques linguistiques, ex-Division de l'enseignement des langues) qui est actuellement composée de 3 personnes, dont on trouve les photos (mais rien d'autre) à la rubrique *Contacts*, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Contact\\_rev\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Contact_rev_EN.asp). Qui sont ces personnes ? Comment sont-elles choisies ? Qui décide des orientations politiques générales ? On ne trouve nulle part de réponse à ces questions : ce sont des techniciennes, en poste depuis plus de 20 ans pour deux d'entre elles, sans mandat politique mais avec un réel pouvoir d'orientation du fait de leur permanence à ce poste. Stricto sensu, il s'agit d'un parfait exemple de technocratie.

### 1.2.1. Quel mode de travail ?

Pour autant qu'on puisse le connaître, le mode opératoire semble être le suivant.

- a. L'Unité des Politiques linguistiques établit un cadre général avec de grandes orientations : qui le conçoit ? qui en arrête les principes ? au nom de qui ? avec quel mandat politique ?
- b. L'Unité fait appel à des consultants universitaires qui travaillent dans ce cadre préconstruit, au service d'un projet politique qu'ils défendent et illustrent en jouant le rôle de caution universitaire au service d'une *doxa* jamais remise en question.
- c. Les orientations politiques et les préconisations techniques, étayées par les rapports de ces universitaires, se retrouvent ensuite mises en œuvre pour tout ou partie dans les politiques nationales, sans débat, relayées par les corps d'inspection qui n'ont aucun recul par rapport à la validité de ce dispositif de production.

### 1.2.2. Réalisations

Les réalisations du Conseil de l'Europe ont eu un impact très fort sur la didactique des langues en Europe depuis la parution du *Niveau-seuil* (1975) qui a servi de cadre d'implantation aux approches communicatives, opérant un tournant méthodologique. Le *CECR : cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001) est devenu la référence incontournable des écoles de langue, des certifications et des manuels scolaires,

comme nous aurons l'occasion de le montrer. Complètent cet outil, des *Portfolios européens des langues* (2000-2014) et des *Guides* d'orientation :

BEACCO J.-C., BYRAM M. (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.

BEACCO J.-C., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M. E., GOULLIER F., PANTHIER J. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.

Des «études de référence» sur lesquelles s'appuient ces guides complètent le dispositif, disponible en ligne sur <http://www.coe.int>.

## ***2. Le CECRL, un instrument non-directif mais extrêmement structurant***

Nous allons dans cette partie exposer un paradoxe, le fait que le CECR, cadre de «référence» affiche sa non directivité alors que dans le même temps, il constitue un cadre normatif incontournable.

### *2.1. Affirmation et affichage de non-directivité*

L'affirmation de non-directivité est à plusieurs reprises renouvelée dans le CECR. Nous nous contenterons ici de deux extraits :

« Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. 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 ».

(CECR, p. 4)

« Il faut toutefois clarifier une fois encore le rôle du *Cadre de référence* eu égard à l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement des langues. En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le *Cadre de référence* se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement ».

(CECR, p. 20)

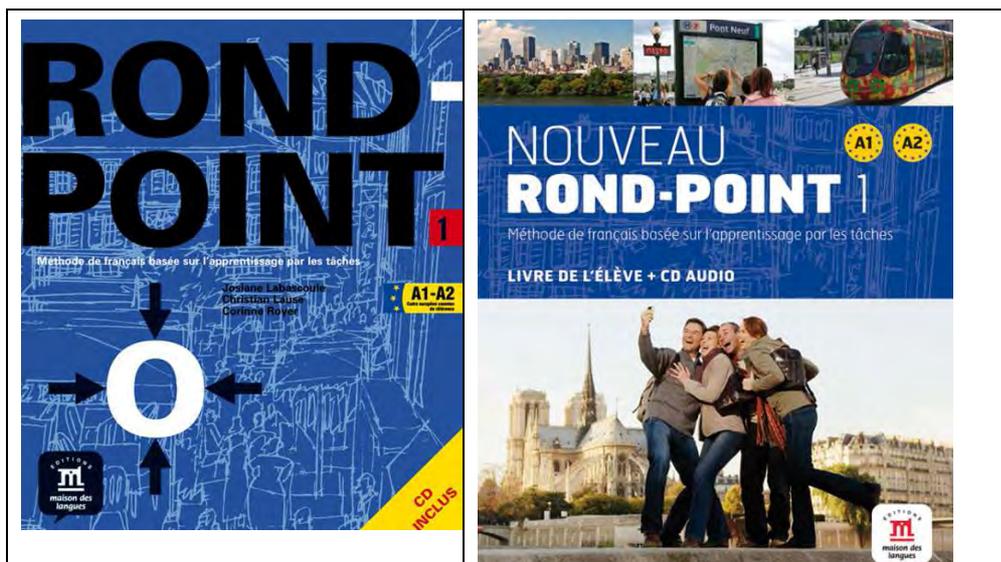
## 2.2. Une référence obligée

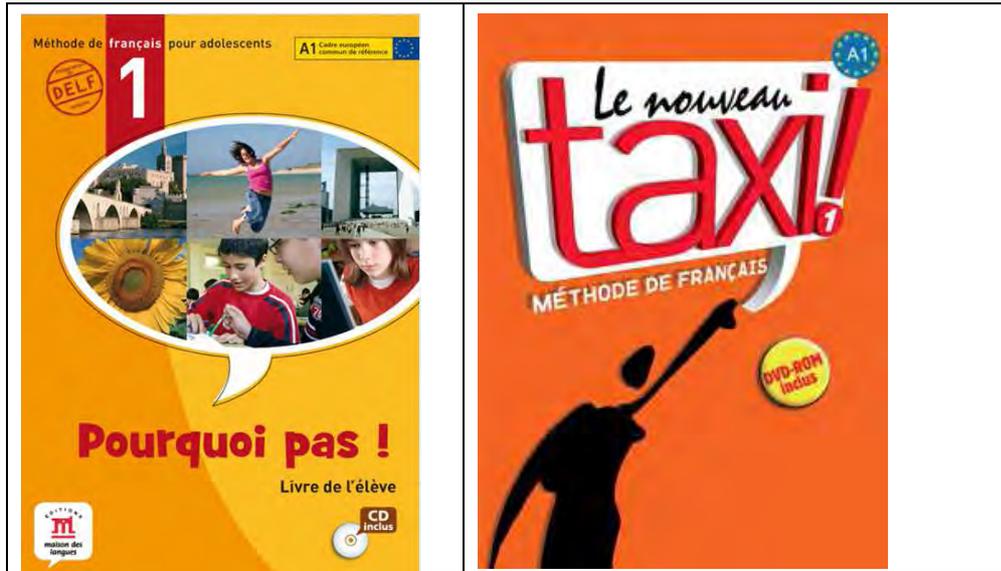
Qu'il soit devenu une référence obligée pour les auteurs de manuels (et tous les acteurs de la didactique des langues) pourrait s'expliquer par des processus d'influence, de contrôle éditorial, de lobbying qu'il serait trop long de reprendre ici mais qui sont exposés dans Maurer (2011). Nous nous contenterons de relever des traces de cette allégeance dans les couvertures des manuels et les avant-propos.

Notre corpus d'étude est constitué de manuels généralistes de FLE, récents, de niveau A1 à B2, publiés par trois éditeurs différents. L'éditeur Maison des langues fait un travail particulier pour opérationnaliser l'approche actionnelle dont nous traiterons plus loin.

	Rond-Point	Nouveau Rond Point	Pourquoi pas !	Nouveau taxi	Activités pour le Cadre commun de référence
Niveau	B1	A1 et A2	A1	A1	A1 et B2
Année	2004	2012	2013	2009	A1 2005 / B2 2007
Editeur	Maison des langues	Maison des langues	Maison des langues	Hachette	Clé international

### 2.2.1. Etude des couvertures des manuels





Chacune de ces couvertures, à sa manière (indication du niveau A1, B1, cercle d'étoiles sur fond bleu) fait référence à l'Europe et au CECR.

### 2.2.2. Etude des avant-propos

Les avant-propos marquent également une allégeance sans faille. Nous nous contentons ici de trois exemples.

#### *Nouveau Rond-Point*

« En tous points conforme aux recommandations du Conseil de l'Europe, elle couvre le niveau A1 du CECR. »

#### *Pourquoi pas !*

« Les changements qu'entraîne le CECR dans nos cours ne sont pas simplement formels. Ce sont nos pratiques de classe au quotidien qui se voient ainsi bouleversées, afin d'assurer un apprentissage centré sur l'élève en tant qu'acteur social devant réaliser des tâches qui ne sont pas uniquement langagières ».

#### *Nouveau Taxi*

« Le CECRL occupe aujourd'hui une place prépondérante dans l'enseignement-apprentissage ».

« Les activités proposées suivent de très près celles qui sont proposées dans la cadre (rappelées p. 126) ».

## 3. Gros plan didactique : l'approches actionnelle, dite « privilégiée »

Pour tenter de cerner l'influence du CECR sur les manuels scolaires, nous allons mettre l'accent sur un élément de méthodologie d'enseignement des langues présent dans le Cadre à titre de suggestion, toujours avec la même précaution de

non-directivité. Il s'agit de l'approche « actionnelle », dont il est dit qu'elle est « privilégiée » par le Cadre.

« 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. 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 ». (CECR)

Le CECR n'est pas très disert sur cette méthodologie, que les manuels vont tenter de mettre en œuvre dans leur souci de coller au Cadre. Les extraits qui suivent sont tirés des avant-propos des manuels de notre corpus.

#### *Activités pour le CECR*

« Prolongement naturel des approches communicatives (le CECR..), il se situe dans une perspective actionnelle qui « considère l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés ».

#### *Pourquoi pas*

« Cette nouvelle dimension, c'est ce que le CECR et les récents travaux en didactique du FLE appellent la « perspective actionnelle ».

#### *Rond-Point*

« Cette méthode est la première à appliquer la perspective actionnelle retenue par le CECR. Son objectif est de favoriser une acquisition de la langue qui s'appuie sur des processus de communication en proposant une séquence didactique basée sur les tâches communicatives.

Le CECR établit les bases théoriques et fournit les outils méthodologiques nécessaires pour surmonter les carences des approches dites communicatives.

Dans ce but, le CECR formule une proposition méthodologique cohérente et adopte ce qu'il appelle une perspective actionnelle. Cela signifie que les usagers et les apprenants d'une langue sont, avant tout, considérés comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés » (CECR, 2001, 15). C'est dans ce sens que ROND-POINT est la première méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. »

#### *Nouveau Rond-Point*

« Tout en préservant la démarche pédagogique, les thèmes et la progression, nous avons accentué l'actionnelle (...). »

On voit ainsi que la perspective actionnelle est réellement devenue une référence obligée. Pourtant sa mise en œuvre pose de réels problèmes au manuel scolaire, comme on va le voir dans la dernière partie.

#### **4. La non-congruence entre les logiques de manuels et la perspective actionnelle**

##### **4.1. Quels sont les termes de la non-congruence ?**

Pour comprendre la difficulté des manuels à mettre en œuvre la perspective actionnelle – et même l'incompatibilité fondamentale entre ces deux réalités – on peut repartir de l'excellent article de C. Puren (2006). Notre collègue pense les différences entre l'approche communicative et la perspective actionnelle autour de quelques points : l'approche communicative fait apprendre la langue en simulant des situations de communication et en aboutissant à des échanges d'information (« agir sur l'autre par la langue ») ; la perspective actionnelle va plus loin et propose d'apprendre la langue en réalisant des tâches avec l'autre (« agir avec l'autre par la langue »).

Puren replace à juste titre le CECR et sa perspective actionnelle dans la ligne des pédagogies actives, pédagogie de projet notamment, alors que le Cadre reste muet sur la dimension héritage, pourtant bien réelle.

La perspective actionnelle apparaît donc comme une méthodologie de l'enseignement des langues en situation avec autrui, dynamique. Elle est un faire-avec... d'autres vrais acteurs.

C'est là que réside à notre sens l'impossibilité théorique des manuels qui les rend incapables de la mettre réellement en œuvre et les place dans une solution de double contrainte.

Trois raisons à cela :

- la logique de conception-rédaction des manuels scolaires les amène à prévoir des contenus, des supports, éventuellement des projets si l'on veut se situer dans un paradigme actionnel et à le faire... à l'avance, sans les apprenants-acteurs qui utilisent ensuite le livre ;
- le manuel est utilisé en classe, quand le « faire avec » devrait massivement être un faire avec social, hors de la classe. On verra que, pour tenter de contourner cette difficulté, des tâches sont conçues... dans le cadre de la classe, pensée comme un espace social. La table des contenus du *Nouveau Rond-Point* le montre bien, les 4 premières tâches du manuel étant des tâches scolaires.

Unité	Tâche finale	Typologie textuelle	Communication et savoir-faire
<b>Unité 1 POINT DE DÉPART</b>	Nous allons répondre à un quiz pour découvrir la langue française et explorer notre manuel.	Feuille d'appel, programme télé, définition de dictionnaire, quiz.	- se présenter - saluer et prendre congé - épeler - communiquer en classe - compter (1) - poser des questions (1)
<b>Unité 2 PRISE DE CONTACT</b>	Nous allons élaborer le fichier des élèves de la classe pour mieux nous connaître.	Questionnaire en ligne, informations chiffrées, brochure publicitaire, carnet d'adresses, données statistiques (site Internet, article de presse).	- justifier un choix - demander et donner des informations personnelles - compter (2) - demander des renseignements
<b>Unité 3 POINTS COMMUNS</b>	Nous allons former des groupes selon les affinités de chacun.	Arbre généalogique, présentation d'un livre, article de presse, panneaux de signalisation.	- présenter quelqu'un (âge, nationalité...) - parler de sa profession - poser des questions (2) - parler de ses goûts - parler de sa famille - caractériser une personne
<b>Unité 4 LA VIE EN ROCK</b>	Nous allons rédiger l'interview d'un camarade de classe.	Revue musicale, roman-photo, questionnaire en ligne, article de presse.	- tutoyer ou vouvoyer - poser des questions (3) - chercher des informations - proposer une sortie - parler de ses activités

- le « faire avec d'autres », pour être efficace en matière d'apprentissage de la langue suppose que l'on fasse avec des personnes compétentes dans cette langue ; en d'autres termes que cet autre soit compétent dans la langue et que l'interaction soit occasion d'apprentissage. Mais les manuels de FLE sont destinés à des apprenants qui vont au mieux agir ... entre eux, dans l'espace de la classe, sans rencontrer ni donc agir avec cet autre de l'autre langue. L'autre supposé par la perspective actionnelle n'est pas au rendez-vous.

Le fait est patent dans la table des contenus ci-dessus. On le retrouve dans le sommaire de Pourquoi pas ?

		Tâche finale
		<b>NOTRE PORTFOLIO</b>
	<b>UNITÉ 1</b> <b>Bonjour, moi c'est Antoine</b>	■ Se présenter avec un collage et une chanson
	<b>UNITÉ 2</b> <b>Mon collège</b>	■ Créer une brochure de notre collège idéal
	<b>UNITÉ 3</b> <b>Moi, je suis comme ça</b>	■ Élaborer un texte de présentation pour chercher de nouveaux amis et réaliser une interview
<b>BILAN</b> 1, 2 et 3		■ Maintenant tu sais... ■ En route vers le DELF ! ■ Test
	<b>UNITÉ 4</b> <b>C'est la fête !</b>	■ Préparer une fête pour la classe et l'annoncer sur une affiche
	<b>UNITÉ 5</b> <b>On s'amuse !</b>	■ Réaliser une enquête sur nos habitudes

Dès lors, le faire avec de la perspective actionnelle se réduit à un faire comme si avec... les autres élèves (également non francophones).

Concrètement, on voit que les manuels se réclamant de la perspective actionnelle mettent en avant la réalisation de tâches, placées comme perspective en début d'unité et devant arriver à aboutissement en fin de parcours.

Prenons l'exemple du *Nouveau Taxi*, unité 1.



Le cadre de l'agir avec est posé, de la rencontre de l'autre...

La dernière page de l'unité montre ce qu'il en est dans le réel. La page a beau s'intituler «Savoir-faire», elle ne dépasse pas le cadre habituel des activités des approches communicatives, au temps du «faire comme si» et de la simulation.

## Savoir-faire

**1 Bingo-Bingo**  
 Écoutez le document et complétez la fiche pour chaque personne.

BINGO-BINGO

Prénom: \_\_\_\_\_

Âge: \_\_\_\_\_

Nationalité: \_\_\_\_\_

Profession: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_

Téléphone: \_\_\_\_\_

Je parle: \_\_\_\_\_



Vous voulez participer à Bingo-Bingo. Complétez la fiche.  
 Deux étudiants de votre classe participent à Bingo-Bingo. Lisez leurs fiches et présentez-les.

**2 Rendez-vous**  
 Un ami vous demande l'adresse et le numéro de téléphone d'un dentiste. Lisez le document. Choisissez un dentiste et donnez-lui les informations.  
 Jouez la scène :  
 avec votre voisin(e);  
 avec une autre personne de la classe.

DENTISTES

**Barbeau Pascal**  
 33, rue Madame 33000 BORDEAUX tél : 05 56 41 00 44

**Nivet Anne**  
 18, rue du Canada 33000 BORDEAUX tél : 05 56 34 35 46

**Piron Bernard**  
 1, rue de Paris 33000 BORDEAUX tél : 05 56 42 74 75

**3 Présentez une amie.**  
 Lisez la fiche d'Andrea Santi. Dans un e-mail, présentez Andrea à un(e) ami(e).

Nom : <u>Santi</u>	Prénom : <u>Andrea</u>	<div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <p>De: _____</p> <p>À: <u>delphine.estaft@...</u></p> <p>Bonjour Delphine,                  Tu vas bien ? J'ai une amie, Elle</p> </div>
Âge : <u>25 ans</u>	Nationalité : <u>italienne</u>	
Profession : <u>étudiante</u>		
Adresse : <u>15, rue Mazarine - 75006 Paris</u>		
Profession du père : <u>professeur</u>	Nationalité du père : <u>italien</u>	
Profession de la mère : <u>directrice commerciale</u>	Nationalité de la mère : <u>française</u>	

## Conclusion

La perspective actionnelle prônée par le CECR, qui a été peu développée par les auteurs du cadre, lesquels en sont prudemment restés au stade de la préconisation, est essentiellement inconciliable avec l'univers du manuel scolaire qui, malgré les efforts des auteurs, est par nature incapable de sortir du « faire comme si ». Le manuel face à la perspective actionnelle est dans la même difficulté essentiellement que face à toute pédagogie du projet, laquelle suppose un engagement réel des apprenants dans des projets qui émaneraient d'eux et ne seraient pas prévus à l'avance par des concepteurs de matériel didactique.

En réalité, la perspective actionnelle, celles de l' « agir avec » repose sur une vision de l'apprentissage des langues non explicitée par le CECR mais qui repose sur une déscolarisation du processus, la rencontre de véritables locuteurs de l'autre langue avec lesquels on va être en situation, une minoration de l'enseignement au profit de la création de situations non scolaires d'acquisition.

On comprend mieux les raisons pour lesquelles le manuel face à la perspective actionnelle se trouve dans une injonction paradoxale : soucieux de coller au plus près au CECR pour des raisons d'accès au marché, il est étranger par nature aux principes méthodologiques mis en avant par celui-ci.

### ***Références bibliographiques***

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Editions des archives contemporaines.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347, 37-40.

CECRL, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp)

#### Manuels étudiés

Capelle, G., Menand, R., (2008). *Le Nouveau Taxi ! 1- Livre de l'élève*. Paris : Hachette.

Capucho, F., Denyer, M., Labascoule, J., Royer, C. (2007) *Rond-point. 1. Livre de l'élève*. Paris : Maison des langues.

Corsain, (2005). *Activités pour le cadre européen commun de référence : Niveau A1*. Paris : Clé international.

Bosquet, M., Rennes, Y., Martínez M. (2008). *Pourquoi pas ?1. Livre de l'élève*. Paris : Maison des langues.

Flumian, C., Labascoule, J., Liria, P., Rodríguez, M. R., Royer, C. (2011). *Nouveau Rond-point. 1. Livre de l'élève*. Paris : Maison des langues.