

Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel

veroniqueruel@yahoo.fr

Introduction : La perspective actionnelle et le CECRL

La perspective actionnelle est l'une des quatre (r)évolutions proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001. En effet, le cadre, qui n'est ni un manuel ni un référentiel de langue mais un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues² propose les quatre axes de réflexion suivants :

- 1) **Les six niveaux communs de référence** allant du niveau A1 (niveau introductif) au niveau C2 (maîtrise), en passant par les niveaux A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé) et C1 (utilisateur autonome).
- 2) **Les cinq activités langagières**, à savoir: la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite.³
- 3) **Les trois composantes de la compétence communicative** : la composante linguistique (qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), la composante socio-linguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (qui fait le lien entre le locuteur et la situation dans ce sens qu'elle renvoie directement au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).⁴

¹ Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo

² Nous vous recommandons les articles parus à ce sujet sur le site www.eduscol.com.

³ Le cadre fut publié en 2001. Depuis, le « Web 2.0 » a modifié nos modes de communication et une nouvelle activité langagière a vu le jour : l'expression écrite en interaction. En effet, avec le « web social » (appelé aussi « web communautaire », « web participatif », « web collaboratif »...), l'expression écrite, tout comme l'expression orale, a pris une forme interactive (ex : le *chat*), participative (ex : les blogs) et/ou collaborative (ex : les wikis), et ce de façon synchronique (messagerie instantanée, téléphonie sur internet...) ou de façon asynchrone (les forums, les messageries en ligne...). Les TIC ont évolué, le web n'est plus statique mais bien interactif ; communiquer ne signifie plus seulement faire passer un message mais bel et bien agir et interagir avec les autres à travers ce message. L'acte de communication n'est plus unidirectionnel mais bien multi et inter-directionnel et dimensionnel (fichier texte, audio, vidéo...)

⁴ Selon le cadre, communiquer c'est donc utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique). Parler une langue c'est pouvoir communiquer dans cette

- 4) Une nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues: la **perspective actionnelle** qui 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.⁵

Nous résumerons ces quatre points dans le schéma suivant :

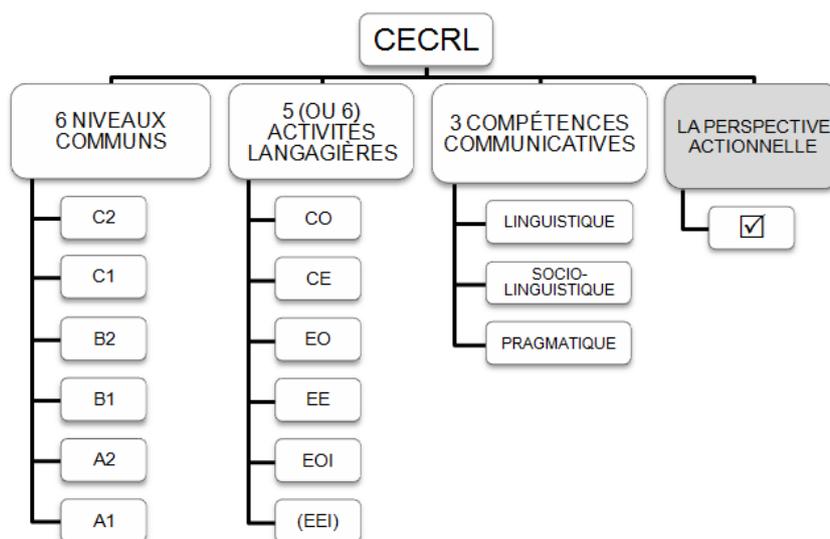


Figure 1 : Les quatre nouveautés du CECRL

Le présent article se concentrera sur la quatrième « nouveauté » du CECRL : la perspective actionnelle. Car si la majorité des manuels scolaires, des examens internationaux de langues et des pratiques de classe s'articulent d'ores et déjà autour des deux ou trois premiers apports du cadre (niveaux communs de référence, activités langagières et compétences communicatives), l'intégration d'une mise en œuvre pédagogique actionnelle et ses implications dans la classe de langue restent floues. Le cadre ne propose d'ailleurs aucune forme de mise en œuvre concrète de la perspective actionnelle.

Ainsi, afin de mieux cerner cette perspective, nous l'analyserons sous l'angle didactique puis sous l'angle pédagogique. Dans une première partie, nous comparerons diachroniquement la perspective actionnelle avec la perspective communicationnelle, nous en présenterons les orientations et nous proposerons

langue mais aussi c'est pouvoir agir dans cette langue. Dans cette perspective, les langues sont donc plus seulement au service de la communication mais aussi de l'action, elles permettent de dire, d'agir, de réagir et d'interagir.

⁵ Tagliante Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, 2005, CLE International, Paris, p.36.

deux nouveaux éclairages : l'approche co-actionnelle (Puren, 2002) et l'approche communic'actionnelle (Bourguignon, 2003). Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons à sa mise en œuvre pédagogique dans la classe de langue en proposant quelques projets interlangues basés sur des scénarios d'apprentissage-action.

Première Partie : Didactique de la perspective actionnelle

La perspective actionnelle se base, comme son nom l'indique, sur l'action. Quelles en sont les origines, les orientations? La notion d'« action » évoquée dans le cadre équivaut-elle à la notion de « tâche » telle que l'entendent Nunan (1989) et Willis (1996) ? L'apprentissage par actions (« action-based learning ») correspond-il à l'apprentissage par tâches (« task-based learning »)? Voilà ici quelques questions qui guideront notre réflexion.

1. Étude diachronique et comparative de l'approche communicative et de la perspective actionnelle

La perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative (ou communicationnelle) tout en la complexifiant. Les figures 2, 3 et 4 illustrent les travaux de Robert et Rosen (2009) qui synthétisent les évolutions marquant le tournant de l'approche communicative (des années 1980) à la perspective actionnelle (des années 2000).⁶

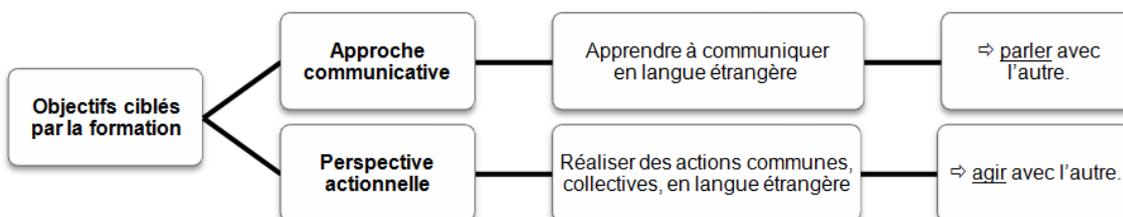


Figure 2

⁶ Robert Jean-Pierre, Rosen Évelyne, *Dictionnaire Pratique du CECR*, 2010, Ophrys, Paris, 2010, p.15-16.

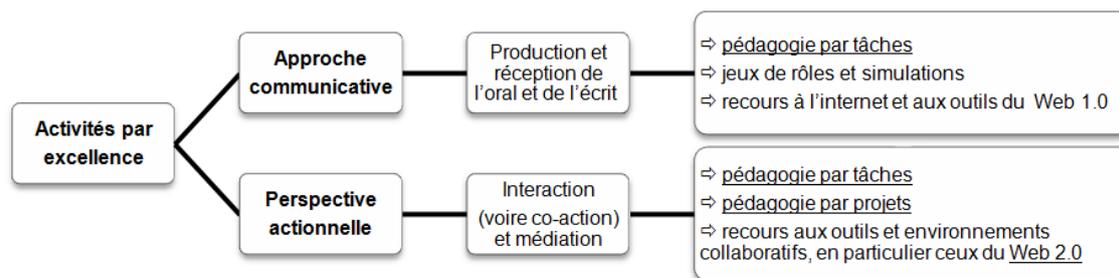


Figure 3

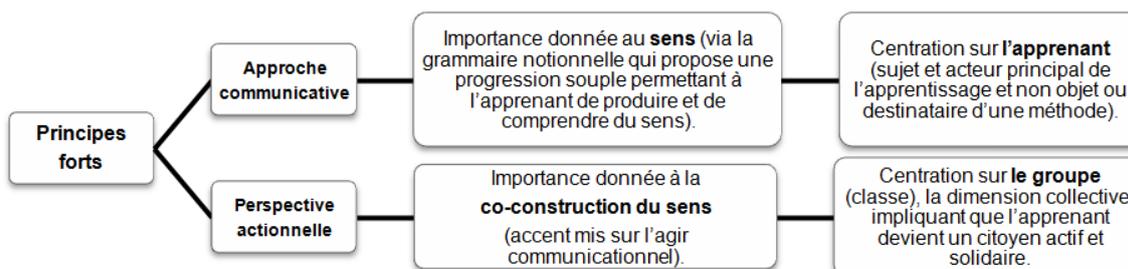


Figure 4

La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour *parler* avec l'autre mais pour *agir* avec l'autre.

2. Les orientations de la perspective actionnelle

Si l'apprenant est graduellement amené à *agir* avec les autres en contexte scolaire, il est également amené à *agir* en contexte social. Le cadre rappelle que si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.⁷

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions qui développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.⁸

Comme le montre la figure 5, c'est parce que l'apprenant est aussi apprenant-usager d'une langue, que les tâches communicatives ne sont pas seulement langagières et que les actes de parole sont aussi des actes sociaux, que l'on peut dire que tout apprenant est un acteur social. La perspective actionnelle reprend cette idée

⁷ CECL, p. 15.

⁸ Robert Jean-Pierre, Rosen Évelyne, *Dictionnaire Pratique du CECL*, 2010, Ophrys, Paris, 2010, p.13.

puisqu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux.

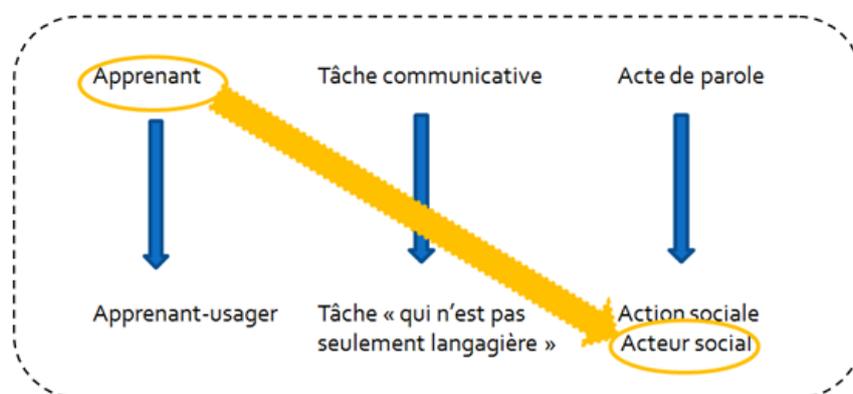


Figure 5 : L'apprenant devenu acteur social

Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les *tâches* qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales.

Qu'est-ce qu'une tâche? Qu'est-ce qu'une action?

- Une tâche ne peut exister que s'il y a action : « 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. » (CECRL, p. 15) Tâche et action ne sont donc pas équivalentes mais complémentaires. La tâche est hyponyme de l'action : elle est comprise dans l'action. Elle est en aussi le vecteur puisqu'elle est à son service.
- Une tâche est orientée vers une production ou un résultat : «La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECRL, p.121)
- Elle peut avoir des sous-tâches : « La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...). » (CECRL, p.121)

- Elle peut être de nature « essentiellement langagière », avoir « une composante langagière » ou « être non langagière. » (CECRL, p.19)

Ces définitions, force est de constater, offrent une grande variété d'interprétations didactiques et pédagogiques : la tâche peut-être simple ou multiple, langagière ou non langagière... Bref, semble être acceptée comme tâche toute activité qui met l'apprenant en action...

Si les tâches sont par nature plurielles, leur mise en œuvre le sera donc aussi. Puren (2008) suggère d'ailleurs de ne pas se fixer un modèle actionnel unique mais, au contraire, de généraliser en classe les différentes formes possibles de mise en œuvre de l'action. Il fait référence par exemple à :

- l'apprentissage et l'évaluation par tâche (« Task-based learning » ou TBL) qui invite les apprenants à travailler à partir et à propos d'une tâche centrale.
- l'apprentissage et l'évaluation par scénarios comme le propose le Diplôme de Compétence en Langue (DCL) qui est la seule certification existante entièrement orientée perspective actionnelle.
- l'apprentissage à partir de projets en simulation
- l'apprentissage au travers de projets réels (pédagogie Freinet, volet langues)

La perspective actionnelle offre donc plusieurs visages, plusieurs approches didactiques qui se déclineront et s'adapteront selon les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants.

3. L'approche co-actionnelle de PUREN

Une des approches proposées est celle que Puren a appelée l'approche « co-actionnelle ». En effet, si la perspective actionnelle se propose d'initier les apprenants non seulement à *communiquer avec* l'autre mais aussi et surtout à *agir avec* l'autre, l'action se veut commune, co-construite, et donc, co-actionnelle.

Dans une démarche « co-actionnelle »:

- Les apprenants agissent, co-agissent, collaborent, s'entraident mutuellement pour mieux progresser collectivement dans leur apprentissage.

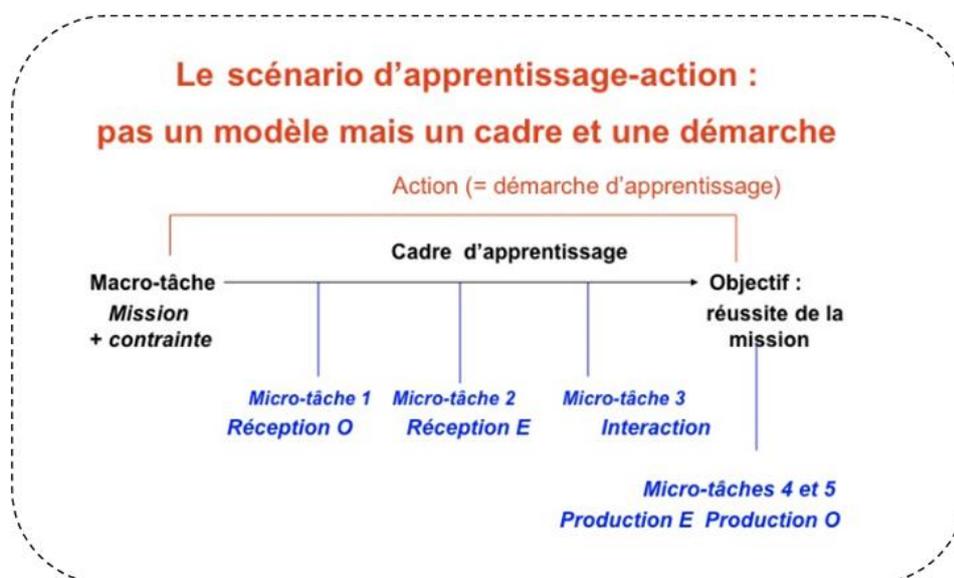
- Les apprenants partagent, au cours d'activités et de tâches collectives (pas nécessairement langagières) les mêmes objectifs.
- Les apprenants ont recours, pour communiquer, à des outils collaboratifs.

Puren nous propose donc une approche non pas pilotée par l'action, mais par la *co-action* où les élèves seront les *co-acteurs* de leur apprentissage.⁹

4. L'approche communic'actionnelle et le scénario d'apprentissage-action de BOURGUIGNON

Une autre interprétation est celle que Bourguignon a qualifiée d'approche « communic'actionnelle ». Une démarche « communic'actionnelle » est, selon l'auteur, la version « maximaliste de l'approche actionnelle ».¹⁰ Dans cette démarche, l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont concomitants : c'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage et c'est à travers la réalisation d'activités communicatives que se fait l'action. Il n'y a donc plus de dichotomie entre communication *et* action mais synergie, puisque la communication *est* action.

Dans son approche communic'actionnelle, Claire Bourguignon¹¹ propose une piste possible de mise en œuvre pédagogique : le scénario d'apprentissage-action (figure 6). L'enseignant propose à l'apprenant un scénario qui est en fait une « mission » ou « macro-tâche » afin d'orienter l'apprentissage et par là-même, lui donner du sens. Cette mission se situe dans un contexte donné et est reliée à un domaine qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario.



⁹ Christian Ollivier(2000) co-action (de même q interne des aco-actants
¹⁰ Claire Bourguignon communicatif et la pe ouvrages : « L'apprenti Pour enseigner les lan;
¹¹ Claire Bourguignon actuellement en poste pluridisciplinaire en év; travail de recherche q proposer une nouvelle actionnelle.

oute
reau
rage
Jeux
3) et
, est
rche
>. Le
ée à
ctive

Figure 6

Pour Bourguignon, une action est avant tout une démarche d'apprentissage-usage dans laquelle l'apprenant s'engage à travers une mission qui lui est confiée. L'action est basée sur une série de tâches communicatives qui sont toutes reliées les unes aux autres. Dans un scénario-action, ce qui prime c'est le déroulement de la mission (le processus) qui mènera l'apprenant à la réalisation de la mission (le produit final).¹²

Ainsi, c'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage. L'accomplissement de la « mission » ou « macro tâche » nécessite la réalisation des tâches communicatives. Cette démarche actionnelle repose sur :

- La théorie de la conception : l'apprenant est amené à se représenter la tâche à accomplir pour comprendre ce qu'il faut apprendre.
- Le cognitivisme : l'apprenant doit être capable de relier connaissances et besoins, il doit donc apprendre à mobiliser les ressources nécessaires afin de mener à bien sa mission.
- Le constructivisme : l'apprenant construit des savoirs, des savoir-faire et des avoir-être nouveaux en accomplissant la tâche et en tenant compte des contraintes et du contexte.

Le scénario apprentissage-action semble donner du sens à l'apprentissage puisque l'apprenant, en situation d'acteur social, doit se représenter la tâche à accomplir et repérer ses besoins, c'est-à-dire, faire le tri entre ce qu'il sait et sait faire et ce qu'il a besoin d'apprendre avant de s'engager. Il est donc appelé à se responsabiliser face à ses connaissances (savoirs), ses capacités (savoir-faire) et ses compétences (savoir-agir).

¹² Bourguignon Claire, <http://www.canal-u.tv> (diapositive 26), 2008, Paris.

En conclusion...

La perspective actionnelle, un des piliers novateurs du CECRL, reprenant les concepts de l'approche communicative et de l'approche par tâches, y ajoute l'idée d'*actions* à accomplir dans les multiples contacts auxquels un apprenant va être confronté dans sa vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière.¹³

Cette perspective a donné lieu à de nombreuses interprétations didactiques et pédagogiques. Nous en avons souligné deux exemples : l'approche « co-actionnelle » de Christian Puren et l'approche « communic'actionnelle » de Claire Bourguignon. Toutes deux proposent non seulement des pistes de réflexion mais aussi des outils d'opérationnalisation qui nous invitent à adopter ou adapter des scénarios d'apprentissage-action dans nos classes de langues.

Deuxième Partie : Pédagogie de la perspective actionnelle ou quelques scénarios d'apprentissage-action en Interlangue.

L'équipe Interlangue du Lycée Français Jules Supervielle propose quelques scénarios apprentissage-action qu'elle a pu mettre en place depuis 2009. Notons que dans ces projets, l'Espagnol est la LV1, l'Anglais la LV2 et l'Italien et le Portugais les LV3 que les élèves peuvent choisir.

Le « scénario d'apprentissage-action » matérialise le passage de la réflexion didactique à la mise en œuvre pédagogique. L'apprenant est acteur (scolaire et social) de son apprentissage par et dans l'action.

Chacun des scénarios proposés est un projet basé sur une unité d'action (culturelle et linguistique, communicative et actionnelle) visant l'accomplissement d'une macro-tâche. Celle-ci sera réalisée grâce à un parcours actionnel jalonné de micro-tâches contextualisées. Chaque projet est articulé autour d'objectifs et de mises en œuvre actionnels spécifiques.

Projet 1 : Échange Uruguay-Brésil

¹³ Tagliante (2005).

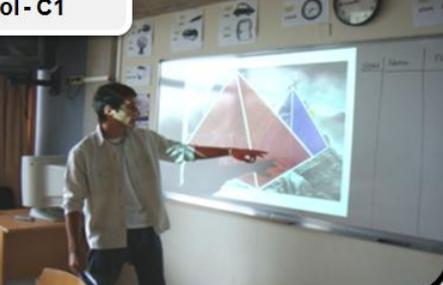
Les élèves et les professeurs des Lycées Français de Montevideo et Sao Paulo ont organisé un échange linguistique et culturel basé sur l'accueil réciproque des correspondants. Les élèves furent ainsi placés en situation réelle de communication, en situation d'immersion linguistique et culturelle. L'échange est le projet actionnel par excellence car l'élève devient véritable usager qui cherche à communiquer dans la langue étrangère pour agir et interagir.

	<p>Tâche finale: Comprendre et s'exprimer en langue étrangère dans la classe, dans les familles et en ville.</p> <p>Scénario d'apprentissage-action: CE/EE: Échange de courriers et de courriels entre les correspondants CE/EE/EOI: Organisation de l'échange</p>
<p>Objectifs: Immersion linguistique et culturelle de deux semaines : une semaine à Montevideo pour les élèves brésiliens et une semaine à Sao Paulo pour les élèves uruguayens.</p> <p>Compétences linguistiques (vocabulaire, grammaire, phonologie)</p> <p>Compétences socio-linguistiques (les registres de langue et les codes sociaux)</p> <p>Compétences pragmatiques (apprendre à organiser un voyage et son itinéraire)</p>	

Portugais - A2
Espagnol - B1

Projet 2 : Le Musée du Louvre ... à Montevideo

Les élèves et leurs professeurs ont pu admirer et étudier les œuvres du Louvre... à Montevideo. Chaque élève, devenu expert en beaux Arts, avait pour mission de présenter l'analyse d'une œuvre de son choix sur le tableau blanc interactif.

	<p>Tâche finale: Présentation orale de l'analyse d'un tableau du Louvre en classe sur le Tableau Blanc Interactif</p> <p>Scénario d'apprentissage-action: CE/EE: Recherches préliminaires CE/CO/EOI: Visite de l'exposition CE/EE: Construction de l'analyse</p>
<p>Anglais - B2 Espagnol - C1</p>	
<p>Objectifs:</p> <p>Ouverture culturelle sur la peinture européenne grâce à la visite de l'exposition "Images du Louvre: six siècles de peinture européenne" organisée par l'Ambassade de France en Uruguay.</p> <p>Travail sur les composantes linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques</p> <p>Intégration des TICE avec l'utilisation d'internet et du Tableau Blanc Interactif pour l'analyse.</p>	

Projet 3 : Le Petit Déjeuner Pédagogique

Voici un autre projet interlangue où les élèves de Portugais et d'Italien se sont transformés en organisateurs d'un petit déjeuner international pour lequel ils ont dû travailler sur les différences alimentaires, apprendre le vocabulaire associé, préparer l'organisation (invitations et étiquettes lexicales trilingues pour chaque aliment présenté) et recevoir leurs hôtes dans la langue cible.

	<p>Tâche finale: Échange interlangue et interculturel sur une situation de la vie quotidienne à travers la mise en scène d'un petit déjeuner international</p> <p>Scénario d'apprentissage-action: CE/EE: Étude de textes et de schémas CO/EOI: Débat sur les différences culturelle</p>
<p>Italien - A1 et A2 Portugais - A1 et A2</p>	
<p>Objectifs:</p> <p>Ouverture culturelle sur les différences alimentaires entre les pays</p> <p>Éducation à la santé (sensibilisation aux bonnes habitudes alimentaires)</p> <p>Compétences linguistiques (grammaire, vocabulaire, phonologie)</p> <p>Compétences socio-linguistiques et culturelles</p> <p>Compétences pragmatiques (organisation)</p>	

Projet 4 : Création de Wikis sur les dangers du réchauffement climatique

Les élèves avaient pour mission de créer et de publier une wiki en anglais afin de sensibiliser leurs camarades aux problèmes causés par le réchauffement climatique. Vous pouvez consulter leurs travaux sur www.ecothinkers.pbworks.com

	<p>Tâche finale: Création et publication de wikis</p> <p>Scénario d'apprentissage-action: CO/CE: Travail à partir de documents sur le changement climatique CO/IO: Conférence sur l'acte de Copenhague donnée par l'Ambassade de GB CE/EE/IE: Travail collaboratif de sélection et répartition des tâches EE/IE: Création des wikis et commentaires</p>
<p>Objectifs: Prise de conscience citoyenne (réchauffement de la planète) Création d'une WIKI Compétences linguistiques (grammaticale, lexicale et orthoépique) Compétences pragmatiques (sélectionner et organiser les pages web)</p>	<p style="text-align: center;">Anglais - B2</p> 

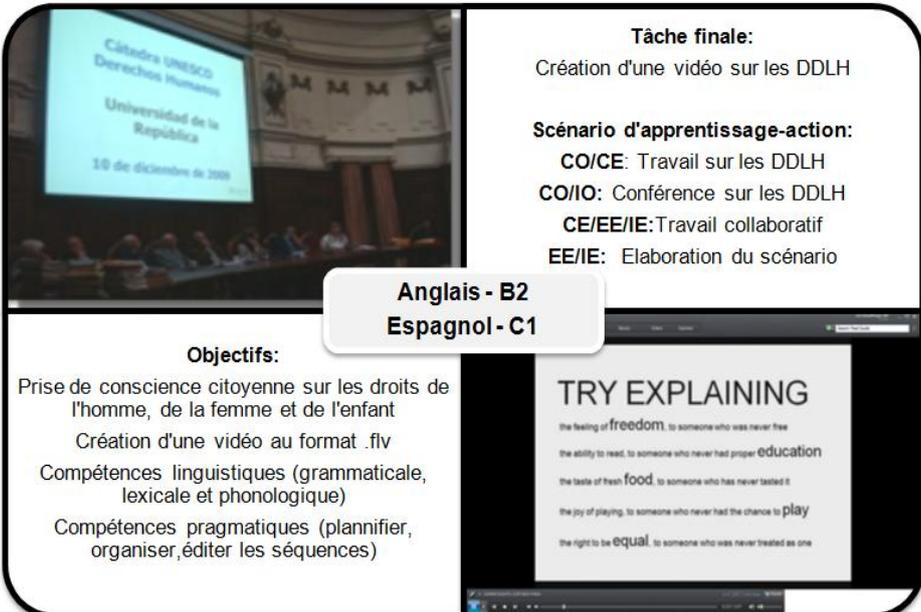
Projet 5 : Le phénomène socio-linguistique du SPANGLISH

Les élèves ont eu pour mission de s'interroger sur ce que c'était que le bilinguisme et le phénomène socio-linguistique du Spanglish dans leurs classes d'anglais et d'espagnol. Ils ont été invités à faire un retour sur eux-mêmes, en tant qu'apprenants de langues étrangères à travers les textes étudiés et la conférence de G. Canale.

	<p>Tâche finale: Présentation orale de l'analyse d'un texte socio-linguistique sur le Spanish</p> <p>Scénario d'apprentissage-action: CE: Textes sur le Spanglish CO/EO: Conférence avec un linguiste, EE/EEI: Construction du plan et du contenu de l'analyse de textes</p>
<p>Objectifs: Réflexion sur le bilinguisme et le biculturalisme Travail sur le Spanglish Compétences linguistiques (grammaire, vocabulaire spécialisé et phonologie) Compétences socio-linguistiques et culturelles Compétences pragmatiques</p>	<p style="text-align: center;">Anglais - B2 Espagnol - C1</p> 

Projet 6 : Création d'une Vidéo sur les Droits de l'Homme

Les élèves avaient pour mission de créer un clip vidéo de sensibilisation aux droits de l'homme. Cette vidéo a été sélectionnée par l'UNESCO à Montevideo pour illustrer une de leurs conférences sur les droits de l'Homme en décembre 2009.



Tâche finale:
Création d'une vidéo sur les DDLH

Scénario d'apprentissage-action:
CO/CE: Travail sur les DDLH
CO/IO: Conférence sur les DDLH
CE/EE/IE: Travail collaboratif
EE/IE: Elaboration du scénario

Objectifs:
Prise de conscience citoyenne sur les droits de l'homme, de la femme et de l'enfant
Création d'une vidéo au format .flv
Compétences linguistiques (grammaticale, lexicale et phonologique)
Compétences pragmatiques (planifier, organiser, éditer les séquences)

Anglais - B2
Espagnol - C1

Projet 7 : Journée des Droits de l'Homme

Une journée entière a été dédiée aux Droits de l'Homme, de la Femme et de l'Enfant. Les élèves ont pu présenter leurs travaux dans toutes les langues enseignées.



Tâche finale:
Organisation d'une journée des Droits de l'Homme, de la Femme et de l'Enfant

Scénario d'apprentissage-action:
CO/CE: Travail à partir de documents
CO/IO: Conférences UNICEF-UNESCO
CE/EE/IE/EO/EOI: Travail collaboratif

Objectifs:
Prise de conscience citoyenne sur les droits de l'homme, de la femme et de l'enfant
Organisation de la journée
Compétences linguistiques, pragmatiques socio-linguistiques et citoyennes interlangues

Français B1-C2
Espagnol B2-C2
Anglais B1-C1
Italien A1-B1
Portugais A1-B1

Projet 8 : Journée de la Poésie

Chaque année, l'ensemble des élèves de l'établissement sont invités à lire, étudier, illustrer mais aussi écrire, réciter, chanter, analyser et illustrer des poèmes dans les cinq langues enseignées lors de la Journée de la Poésie.

Tâche finale:
Organisation de la journée

Scénario d'apprentissage-action:
CE/CO: Lectures et écoutes de poèmes
EE/EO: Ecritures et oralisations

Objectifs:
Organisation d'une journée de la Poésie Interlangue-Interniveau
Ouverture culturelle et littéraire
Compétences linguistiques (grammaticale, lexicale et phonologique)
Compétences pragmatiques (planifier, organiser, coordonner)

Langues:
Français B1-C2
Espagnol B2-C2
Anglais B1-C1
Italien A1-B1
Portugais A1-B1

Projet 9 : Festival du Film Européen

Chaque année, l'équipe interlangue du lycée organise un festival de film pendant une semaine. Chaque jour, une langue, un pays, un film différent...

Tâche finale:
Organisation d'un Festival de Films Interlangue

Scénario d'apprentissage-action:
CO/CE: Travail à partir de documents
CO: Séances de films
EO: Discussions et débats autour des films vus
EE: rédaction de critiques de films

Objectifs:
Ouverture culturelle et cinématographique
Compétences linguistiques (grammaticale, lexicale et phonologique)
Compétences pragmatiques pour l'organisation du festival et pour la rédaction des critiques

Langues:
Français C1-C2
Espagnol C1-C2
Anglais B2-C2
Italien A2-C2
Portugais A2-C2

Bibliographie

- BOURGUIGNON, C. & PUREN, C. (2007) Evaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue, Le Havre, Editions Delbopur.
- BOURGUIGNON Claire (2006), *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, in Synergie Europe La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures.
- BEACCO, J-C. (2007) L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Editions Didier.
- CHAUVET, A. (2008) Référentiel de programmes élaboré à partir du Cadre Européen, Paris, Commun, CLE International
- GOULIER, F. (2005) Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et portfolios, Paris, Didier.
- LALLEMENT, B. & PIERRET, N. (2007) L'essentiel du CECR pour les langues, Paris, Editions Hachette.
- LE MOIGNE, J-L. (2002) Le constructivisme, Tome II : Épistémologie de l'interdisciplinarité, Paris, Éditions L'Harmattan.
- LIONS-OLIVIERI, M-L. (2003) L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Espagne, Difusion FLE.
- NUNAN, D. (2004) Task-based Language Teaching, Cambridge, CUP.
- OLLIVIER, C. (2003) *Mettre en œuvre un approche interactionnelle sur le web 2.0.*, in L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, p.266.
- PUREN, C. (2002) *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, Langues Modernes, Paris, APLV, Juillet-août-septembre, p.55-71.
- PUREN, C. (2006) *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, article en ligne (www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389).
- PUREN, C. (2007) *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels*, article en ligne (www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409).
- ROBERT, J-P. & ROSEN, R. (2010) Dictionnaire pratique du CECR, Paris, Editions Ophrys.
- TAGLIANTE, C. (2005) L'évaluation et le cadre européen commun, Paris, CLE International.

WILLIS, J. (2005) A Framework for Task-Based Learning, Harlow, Longman