



Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle ? Apports et limites du cadre de référence européen (CECR) pour (re) penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève.

Marianne Jacquin, chargée d'enseignement,
Institut Universitaire de Formation des Enseignants du Secondaire, Genève, Suisse.

Résumé : *l'objectif central de notre contribution consiste à discuter la question de la compatibilité ou non de l'objet littéraire dans l'enseignement des langues étrangères (LE) avec l'approche « actionnelle » préconisée par le Cadre Européen de référence pour les langues (CECR). La question sera abordée dans une perspective didactique, selon trois axes : 1. La place de la lecture (littéraire) dans le CECR 2. La progression telle qu'elle se définit à travers les descripteurs du CECR 3. La définition de l'« approche actionnelle ». Nous examinerons les conditions permettant (ou pas) de réorienter l'enseignement de la littérature selon ce « nouveau paradigme didactique » (Puren, 2007), par le biais d'une analyse des plans d'études actuellement en vigueur à Genève et de celle de dispositifs proposés dans des ouvrages sur l'enseignement des LE. Nous terminerons par pointer le rôle essentiel que joue la recherche dans ce débat.*

INTRODUCTION

L'axe du colloque dans lequel s'inscrit notre contribution pose la question des conditions et finalités permettant de poursuivre un enseignement des littératures dans le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* (2001). Dans quelle mesure ce document oblige-t-il à réactualiser le débat portant sur les finalités et modalités d'un enseignement littéraire ainsi que de sa place au sein de la configuration disciplinaire des langues étrangères? Nous repérons au moins trois raisons. La première, d'ordre général, est celle d'une opposition entre un idéal de formation humaniste (*Bildung*) auquel l'étude de la littérature contribue et l'orientation fonctionnelle, utilitariste d'un apprentissage des langues, telle qu'elle apparaît dans le CECR (Rössler 2008). Ensuite, le CECR incite à se poser trois questions d'ordre didactique: celle des objets d'enseignement, dans notre contexte plus particulièrement la place de la lecture (littéraire), celle de la progression dans le développement de cette

compétence langagière et celle de la méthodologie, définie dans le CECR comme « approche actionnelle ». La question centrale, traitée dans la première partie de notre contribution, sera celle de l' (in) compatibilité de l'approche didactique dite « actionnelle » avec l'objet littéraire. On peut finalement situer le débat de manière plus locale, en analysant les conditions permettant (ou pas) de réorienter l'enseignement de la littérature selon ce « nouveau paradigme didactique » (Puren, 2007). L'analyse des moyens actuellement à disposition des enseignants à Genève (plans d'étude) ainsi que celle du type de dispositifs présentés dans des ouvrages en langues étrangères (LE) fera l'objet d'une deuxième partie de notre exposé. Nous terminerons par pointer le rôle essentiel que joue la recherche dans ce débat.

LE CECR : OBJETS D'ENSEIGNEMENT, PROGRESSION, APPROCHE « ACTIONNELLE »

Comme le souligne Delouis (2008), les critiques à l'égard du CECR ont surtout été émises par les didacticiens en allemand langue étrangère (ALE).

Nous reprenons ici la discussion autour de deux points en lien avec notre problématique.

De la (quasi) absence de l'objet littéraire et de la dimension esthétique de la langue

Le changement de paradigme partant des savoirs *sur* la langue vers les *savoir-faire* (stratégies, autonomie, compétences interculturelles) est généralement perçu comme une évolution positive. Mais c'est l'absence de la dimension esthétique de la langue et de la littérature dans le CECR qui est l'objet d'une position critique qui met en garde contre la tendance de disparition des contenus spécifiques à la langue cible¹ (Rössler, 2008, p. 55) au nom d'une approche mettant l'accent sur le développement des « compétences langagières », à utiliser essentiellement dans le monde du travail.

Pourtant, le CECR mentionne l'utilisation esthétique ou poétique de la langue (chap. 4.3.5.) dans un bref passage que nous reproduisons partiellement ici :

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au *plan éducatif* mais aussi *en tant que telle* (...). [Les activités esthétiques] comprennent des activités comme la production, la réception et la représentation de *textes littéraires* comme : lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.), représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.(...) Bien que ce bref traitement *de ce qui a traditionnellement été* un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au *patrimoine culturel européen* que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature *à tous les niveaux* trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. (p. 47 ; notre soulignement)

Plusieurs contradictions apparaissent en lisant ce passage à la lumière de l'ensemble du document. Ce qui frappe en premier lieu, c'est la profession de foi des auteurs quant aux finalités essentielles d'un enseignement de la littérature qui contraste étrangement avec la place qui lui est accordée par ailleurs dans l'ouvrage, plus particulièrement dans les descripteurs portant sur la lecture de textes factuels et dont les finalités sont définies comme suit : lire pour comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions (p. 58). Ensuite, l'unique mention du terme « littéraire », se trouve, entre parenthèses, dans un descripteur du niveau C2 dans la partie « compréhension générale de

l'écrit » : « Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (*littéraires* ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières » (p. 57). La lecture littéraire est définie – de manière analogue aux plans d'études genevois comme nous allons le voir plus loin – comme étape ultime des apprentissages, à un niveau de compétence du locuteur natif. On est loin du souhait émis plus haut, que les « professeurs de littérature *à tous les niveaux* »² trouvent de l'inspiration pour enseigner leur objet. Se pose ici de manière centrale la question de la progression des apprentissages en lecture en LE. En assimilant, par ailleurs, l'objet littéraire à la tradition et au passé, les auteurs semblent, tout en soulignant son importance, indiquer que d'autres finalités sont désormais assignées à la lecture (cf. supra). Dans la même logique et comme le souligne Bredella (2003), c'est la distinction entre une lecture orientée vers la recherche d'informations et une lecture proprement littéraire à la recherche du sens profond d'un texte qui fait défaut, ou autrement dit, la prise en compte de la spécificité d'un enseignement des textes *littéraires* apparaît en contradiction avec l'approche actionnelle. Nous y reviendrons.

L'absence d'une prise en compte spécifique de la lecture littéraire peut, selon Burwitz-Melzer (2007), s'expliquer par la difficulté d'opérationnaliser l'évaluation de la compétence littéraire sous forme de descripteurs standardisés. Elle nous propose un modèle qui permet de penser une progression à l'intérieur du domaine culture-littérature, dès le début de l'apprentissage.³

De notre point de vue, on ne peut faire l'économie de penser la progression en termes, non pas de clivage entre textes factuels, supposés plus faciles et textes littéraires à aborder lorsque la maîtrise de la langue est suffisamment développés, mais en termes de *choix des textes* et surtout des *dispositifs didactiques* à mettre en place. La question qui va nous préoccuper dans les lignes qui suivent est par conséquent celle de savoir si et comment l'objet littéraire se laisse appréhender par l'approche actionnelle.

Changement de paradigme didactique ?

Les concepts d'« action » et de « tâche » sont définis de manière très large, ce qui a pour conséquence que les deux termes se confondent (Schramm, 2008, p. 155)⁴ et que le terme « action » a tendance à glisser d'une acceptation linguistique vers

² On notera que la traduction allemande indique plus clairement encore l'idée d'un enseignement littéraire à tous les niveaux de compétence ou de scolarité : « Lehrende, die *auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten* » (Europarat, p. 62).

³ Cette position d'une introduction de la dimension esthétique de la langue et des textes littéraires dès le début des apprentissages d'une LE est également défendue par Dobstadt (2009).

⁴ «Als Aufgabe wird im GeR 'jede zielgerichtete Handlung, die eine Person für notwendig hält um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen' verstanden. Als Beispiele für solche Aufgaben werden aktionale Handlungen wie *einen Schrank umstellen* und sprachliche Handlungen wie *im Restaurant eine Mahlzeit bestellen* angeführt, Damit werden die Begriffe Handlung und Aufgabe im GeR gleichgesetzt, (p. 155).

¹ « Entkulturalisierung der Inhaltsbereiche »

une acceptation pédagogique, dans le sens de *learning by doing* (ibid). Les didacticiens allemands ont aussi reproché l'absence de proposition de mise en œuvre de la perspective actionnelle et ont pointé une réflexion didactique insuffisante (Delouis, 2008). La question essentielle de savoir quels contenus et quelles tâches permettent de développer les compétences, leur articulation et leur mise au service de l'action (De Florio Hansen, 2008) n'est pas posée.

Il s'agirait donc de mener cette réflexion didactique à plusieurs niveaux. D'abord, et partant de la notion d'action, la distinction établie par Puren (2006, p. 38) entre « l'agir d'usage » (les pratiques sociales de référence) et « l'agir d'apprentissage » (les activités scolaires), tributaire de la forme scolaire, nous semble pertinente. Plutôt que de reprendre, sous une autre forme, l'ancien débat autour de « l'authenticité » des contenus et dispositifs proposés en classe⁵, nous proposons d'adopter un point de vue qui postule la nécessaire transformation des objets à enseigner et enseignés (Chevallard, 1985). C'est dans cette perspective que nous analyserons, dans la partie suivante, les moyens actuellement à disposition des enseignants et formateurs (plans d'études et types de dispositifs présentés dans des ouvrages) pour une approche « actionnelle » de la littérature.

LES CONDITIONS DE MISE EN PLACE DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES DE LA LECTURE LITTÉRAIRE DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Les plans d'études genevois

La tension relevée plus haut entre une approche de la langue comme outil de communication vs outil de transmission culturelle est également visible dans les plans d'études de l'allemand à Genève. Elle se manifeste d'abord au niveau de la progression entre les différents ordres d'enseignement. Les années de scolarité obligatoire⁶ (primaire et secondaire I) sont clairement orientées vers la compétence «compréhension écrite» sous forme d'objectifs généraux mentionnant la capacité de comprendre globalement des tex-

tes simples de tout genre et de savoir en extraire *les informations* nécessaires. La lecture littéraire et les textes littéraires authentiques n'apparaissent que dans l'enseignement post-obligatoire (secondaire II) en 3^{ème} et 4^{ème} année d'un cursus normal d'un élève du Collège⁷. Aborder des textes littéraires et en parler apparaît comme le couronnement du parcours de l'élève en LE.

Cette tension se retrouve ensuite dans la manière de présenter les finalités de l'enseignement :

[L'enseignement de l'allemand] vise l'acquisition de la langue comme *moyen de communication utile* et *en outre*, (...) offre à l'élève un choix de *textes littéraires* variés. Les lectures, études et discussions qui s'y rapportent, développent les approches littéraires, culturelles et personnelles des œuvres. L'analyse de ces mêmes œuvres dépasse *l'aspect pratique* de la maîtrise de la langue et amène l'élève à une *réflexion sur les questions essentielles de l'humanité*. (DIP, 2007, p. 14 ; notre soulignement)

On observe finalement un cloisonnement des différentes fonctions de la langue aussi bien dans les intitulés « Langue et communication », « Langue et pensée », « Langues et cultures », « Langues et expression de soi » que dans l'organisation annuelle des contenus, juxtaposant les domaines disciplinaires (grammaire, vocabulaire, les compétences langagières).

Mais centrons-nous sur l'apprentissage de la lecture telle qu'il a été conçu plus en détails par le plan d'étude. Le tableau ci-dessous visualise la progression du parcours d'un collégien du point de vue des objectifs de lecture et des textes littéraires abordés.

⁵ Puren (2006) montre à ce propos que le débat est ancien : « Il se trouve en effet que, dans l'histoire de la didactique des langues/cultures, *toutes les méthodologies ont eu leur propre perspective actionnelle* : toutes se sont constituées en fonction d'un certain agir d'usage de référence, et il se trouve que la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçue dans une *relation d'homologie maximale* avec cet agir social. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves. (p. 39 ; notre soulignement)

⁶ Dans le système genevois, les élèves apprennent l'allemand de manière systématique, dès la 4^{ème} année de l'école primaire. La durée de l'apprentissage de l'allemand s'étend par conséquent de la 4^{ème} à la 9^{ème} année pour le cycle obligatoire.

⁷ Le collège est la filière la plus prestigieuse à Genève. Il existe parallèlement d'autres filières recueillant des élèves en difficultés et/ou orientées davantage vers la vie professionnelle (p.ex. : Ecole de Culture générale)

Tableau : la compétence « compréhension écrite » dans le Plan d'étude du collège (2007)

| Années | Objectifs | Textes |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 ^{ère} année | <ul style="list-style-type: none"> •stratégies de lecture (globale, sélective, détaillée) •vocabulaire en lien avec le texte étudié •usage du dictionnaire | textes littéraires <i>simplifiés</i> |
| 2 ^{ème} année | <ul style="list-style-type: none"> •savoir dégager les points essentiels •reconnaitre les messages et enjeux important du texte •être attentif à certains aspects formels du texte, en particulier sa structure et la langue (construction des phrases, choix du vocabulaire, figures de style simples) | <ul style="list-style-type: none"> •textes littéraires authentiques <i>courts (Kurzgeschichten)</i> ou de longueur moyenne •littérature de jeunesse (<i>Jugendbücher</i>) |
| 3 ^{ème} année | <ul style="list-style-type: none"> •acquérir des stratégies de lecture •identifier les thèmes d'un texte •dégager l'argumentation •distinguer les types de textes •saisir les caractéristiques de personnages •dissocier faits et opinions •lecture autonome •utiliser un dictionnaire bilingue et monolingue | 3-4 ouvrages littéraires /non littéraires |
| 4 ^{ème} année | <ul style="list-style-type: none"> •affiner les stratégies de lecture •identifier les thèmes et développements •dégager l'argumentation et son articulation •mettre en relief <i>les enjeux</i> (politiques, idéologiques, <i>esthétiques</i>) d'un texte, •dissocier faits et opinions •usage d'ouvrages de référence courant (Brockhaus, Internet) | 3-5 ouvrages littéraires/non littéraires <i>plus complexes</i> et/ou plus éloignées dans le temps |

La colonne des objectifs indique un fort accent mis sur le travail de la langue en 1^{ère} et 2^{ème} année, dimension qui disparaît en 3^{ème} année, au profit d'une lecture autonome qui a recours aux ouvrages de référence. Le traitement des textes apparaît comme essentiellement thématique (thèmes, personnages, faits et opinions), la dimension « interprétative » n'est mentionnée qu'en 4^{ème} année, par le terme général d'« enjeux ». C'est en 4^{ème} année aussi qu'on rencontre pour la première fois la mention de la dimension propre aux textes littéraires, celle des enjeux esthétiques. Il est à noter au passage que les notions de « lecture détaillée », d'« interprétation » et d'« intertextualité » n'entrent en considération que pour les meilleurs élèves, ayant choisi l'allemand comme option spécifique (OS). Pour résumer, la progression au niveau des objectifs est pensée allant d'une compréhension globale et sélective (dégager les informations, les thématiques) vers la compréhension détaillée et l'interprétation, réservées aux meilleurs élèves.

Du côté des textes proposés, on aborde d'abord la lecture de textes de tout genre, pour

continuer avec des textes littéraires simplifiés ou issus de la littérature de jeunesse, pour terminer avec les textes littéraires authentiques dont le choix est guidé par des critères de longueur et de complexité.

En confrontant les deux documents, CECR et plan d'étude du collège, on peut noter certains parallèles aussi bien dans la formulation des objectifs que dans la manière dont est pensée la progression. La différence fondamentale cependant est la présence importante de la littérature au secondaire II mais dont les objectifs sont décrits en termes « transversaux » aux genres littéraires ou non (dégager les thèmes, développer des stratégies de lecture, ...) ne faisant que de brèves allusions à la spécificité du texte littéraire. Le rapport entre texte littéraire et langue apparaît soit dans l'optique d'une lecture pour approfondir la langue (1^{ère} du collège, ECG), soit la langue est mentionnée en tant que critère de choix des textes plus ou moins complexes. La maîtrise de la langue est clairement ici un préalable à la lecture littéraire. Or, l'approche actionnelle se définit par la tendance inverse, mettant l'accent sur l'utilisation des textes *pour agir*, optique qui attribue d'emblée à l'étude

de la langue un statut marginal comme nous allons le montrer dans des exemples de dispositifs proposés.

Propositions didactiques

Parmi les multiples propositions didactiques qui se réclament de l'approche actionnelle, il en est peu qui traitent des textes littéraires. Deux exemples sélectionnés vont nous permettre d'illustrer les quatre hypothèses suivantes:

1. Il existe un lien fort entre l'approche actionnelle et les théories « externes » de la lecture qui considèrent le texte « comme un pur artefact que le lecteur peut manipuler au gré de ses désirs et de ses compétences » (Dufays, 1994), accordant une place importante à la subjectivité du lecteur ;
2. L'approche actionnelle implique, par définition, un enseignement intégré des compétences. La lecture de textes littéraires sera par conséquent toujours orientée vers une production (orale ou écrite) ;
3. L'approche actionnelle tend à faire disparaître la dimension « langue », du moins dans ce qu'elle a de spécifiquement littéraire ;
4. L'approche actionnelle tend ainsi à gommer les différences entre un enseignement de la littérature en L1 et LE.

Dans le contexte d'un enseignement en anglais langue étrangère, Maillat-Raymond, (2007) présente des techniques théâtrales comme accès au texte littéraire. L'entrée en matière s'annonce clairement dans la perspective énoncée ci-dessus (hypothèse 1): « la lecture d'abord comme une expérience subjective et intérieure plutôt que comme un exercice produisant des connaissances extérieures et objectives » (p. 241). Il s'agit de faire expérimenter à l'élève « la pluralité et (...) l'infini du sens » (p. 242). Suivent une série d'activités qui permettent de faciliter, en amont, l'accès au sens par le biais d'un travail sur le contenu permettant par exemple de s'identifier aux personnages (jeu de scène) et/ou de réduire l'écart temporel d'une œuvre en réécrivant une scène dans un contexte actuel (Hypothèse 2).

Si le problème de l'obstacle langue est mentionné par l'auteur, le travail sur celle-ci n'est pas intégré dans les dispositifs proposés, sous forme de moyens linguistiques nécessaires à l'action, p.ex. des outils pour lire des passages du texte dont la compréhension est nécessaire pour passer à la production ou des moyens d'expressions spécifiques à la production d'une scène théâtrale (Hypothèse 3).

Dans un autre contexte, celui de la lecture de poésies en allemand, Wicke (2009) propose de ne présenter que des fragments du texte pour permettre aux élèves de le compléter tout en s'essayant à des expérimentations avec la langue (Hypothèse 2). Un travail du poème *Herbsttag* de Rilke mène à des productions libres (texte, dessin, collage) exprimant l'ambiance du poème. L'auteure souligne que ces productions témoignent d'interprétations personnelles des élèves (Hypothèse 1) et qu'elles ont permis de soutenir la compréhension plus fine du poème. La langue semble jouer un rôle lors de la phase d'introduction du texte, dans le but de clarifier le contenu (p. 109), mais n'est pas travaillé, ni au niveau

des moyens mis à disposition des élèves, ni à celui des effets de la langue dans une poésie de ce type. (Hypothèse 3). Si ces approches suscitent, certes, la motivation des élèves, on cherche en vain *en quoi* elles permettent, dans un contexte didactique en LE, d'apprendre ou d'approfondir sa compétence de lecture littéraire (Hypothèse 4).

CONCLUSION

Concluons provisoirement ces quelques réflexions en revenant sur la question de la compatibilité ou non de l'objet littéraire en LE et de l'approche actionnelle et sur les conditions d'une réorientation d'un enseignement de la lecture littéraire. Nous avons pu montrer qu'un certain flou du concept, que l'on pourrait aussi qualifier de souplesse, pouvait inspirer des propositions de concrétisations didactiques. Il semblerait cependant qu'une des conditions pour permettre d'y intégrer des textes littéraires réside dans l'acceptation d'un traitement *transversal* de l'objet littéraire, qui fait abstraction *et* de la spécificité langagière *et* des aspects culturels de la langue cible. Or, la volonté affichée du CECR est bien celle de contribuer au développement de la compréhension interculturelle qui ne peut, à notre avis, se passer de contenus proprement culturels, dont la littérature, lieu privilégié d'une rencontre avec l'Autre. Penser par ailleurs le rapport entre langue, culture et littérature comme indissociablement liées – ce qui ne semble pas le cas, ni dans le CECR ni dans les plans d'études - oblige à reconsidérer la progression et à élaborer des dispositifs qui tiennent compte de « l'agir d'apprentissage » (Puren, 2006) par un enseignement qui permette une prise de conscience de la spécificité des objets présents en classe⁸.

C'est ici qu'intervient le rôle essentiel de la recherche empirique pouvant faire avancer les connaissances sur les pratiques des enseignants d'une part et sur les modalités d'apprentissage des élèves d'autre part. C'est le but d'une recherche en cours dans quatre classes de 2^{ème} année du collège qui contraste deux manières d'enseigner un texte informatif et littéraire, l'une axée sur l'enseignement de la lecture (littéraire) proprement dite et l'autre mettant en place le type de dispositif actionnel décrit plus haut.

A la question de savoir si il faut continuer à enseigner la littérature en LE, notre réponse est clairement oui, faut-il l'enseigner autrement, au sein d'un paradigme didactique nouveau, la recherche dans le domaine nous fournira – dans quelque temps – des pistes de réponses.

⁸ Hopster (1983) formule cette exigence sous la forme de deux questions: Welche Möglichkeiten und Lernziele ergeben sich im Unterrichtsprozess für die Verarbeitung der Strukturelemente der Gattungen und Genres als Gegenstand von Bewusstmachung für die Schüler? Welche Bedeutung haben Kenntnisse der Schüler über Textsorten und deren Funktionen für die Vermittlung der Fähigkeit der *kritischen Rezeption* von ästhetischen Texten? (p. 643, notre soulignement).

BIBLIOGRAPHIE

- Bredella, L. (2003). Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In K.-R. Bausch, H. Christ & F. G. Königs (2003), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [p.45-56]. Tübingen : G.Narr.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strassbourg : Division des politiques linguistiques.
- De Florio Hansen, I. (2008). Wer hat Angst vor Bildungsstandards ? *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13*, 59-86.
- Delouis, A.-F. (2008). Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone, *ADLV 2*, 19-31.
- Département de l'Instruction Publique (2007). *Collège de Genève : Plan d'études*.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotypes et lecture*. Liège : Mardaga.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Maillat-Raymond, C. (2007). De l'action au texte. Les techniques facilitatrices d'accès au texte littéraire en langue étrangère. In C. Bemporad & Th. Jeanneret. *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. Lausanne : Etudes de Lettres 4.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.
- Puren, C. (2007). « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen de Référence », 9 mai 2007, mis en ligne sur le site de l'APLV (www.aplv-languesmodernes.org), consulté le 10 février 2010.
- Rössler, A. (2008). Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und
- Spanischunterricht. In H.H.Lüger, A. Rössler (Hg.), *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung* [S. 35-58]. Landau.
- Schramm, K. (2008). GeR8n) handlungsorientiert – Anmerkungen zur Handlungstheorie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens am Beispiel des Lesens. In C. Fandrych & I.Thonhauser, *Fertigkeiten – integriert oder separiert?* Wien: Praesens Verlag.
- Wicke, R.E. (2009). *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.