

**Magdalena Sowa**

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

## **APPROCHE COMMUNICATIVE OU PERSPECTIVE ACTIONNELLE – ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES EN POLOGNE**

### **The Communicative or Task-Based Approach – teaching/learning foreign languages in Poland**

The presented article reviews changes in the Polish system of foreign language teaching that have or should have occurred in the last half a century. The suggested time span encompasses the utilization of two major didactic methods which have been in use since the 1970s, i.e. the Communicative Method and the Task-Based Approach.

The article consists of two major parts. The first one outlines the history and main methodological facets of the Communicative and Task-Based Approaches. The second part provides an analysis of the current state of affairs in Polish schools, based on surveys carried out among Polish teachers and students of foreign languages.

### **1. Introduction**

La didactique des langues étrangères a été orientée, selon les périodes historiques et les courants méthodologiques, par des objectifs variés parmi lesquels apparaissent, entre autres, la maîtrise de la langue de culture et l'élargissement intellectuel, l'acquisition des automatismes pour une compétence orale, la capacité de communication parlée fondamentale, la compétence linguistique, la compétence de communication. Cette dernière, développée et renforcée par l'approche communicative à partir des années 70

du XX<sup>e</sup> siècle, s'est attribuée une position durablement privilégiée. Comme rien n'est éternel dans le monde, le courant communicatif dans la didactique des langues a dû céder sa place à une autre conception qui, dès le début du nouveau millénaire, a commencé à prendre de la place dans la réflexion didactique contemporaine. En 2001, la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais *CECR*) a initié une nouvelle époque dans la didactique des langues, celle de la perspective actionnelle.

Le but de cet article est de s'interroger sur l'état de la diffusion et surtout de l'enracinement des nouvelles tendances pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères en Pologne dans les établissements scolaires publics. Ce questionnement portera principalement sur la réalisation, dans la formation linguistique institutionnelle en Pologne, des principes méthodologiques propres à l'approche communicative et à la perspective actionnelle. Après avoir rapporté de grands axes caractérisant chacune de deux méthodes, nous procéderons à un diagnostic de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles polonaises qui trouvera appui dans le sondage effectué dans le terrain<sup>1</sup>.

## **2. De l'approche communicative à la perspective actionnelle : principes théoriques**

L'approche communicative doit son nom à la compétence de communication qui demeure son objectif primordial. La définition de celle-ci est formulée par Hymes (1972) et désigne « la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » (Cuq, 2003 : 48). Autrement dit, l'adaptation de la communication à la situation de communication contraint le locuteur à répondre aux éternelles questions : « Qui<sub>1</sub> parle ? A qui<sub>2</sub> ? Qui communique ? En présence de qui ? A propos de quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Quelles sont les relations entre qui<sub>1</sub> et qui<sub>2</sub> ? Entre qui<sub>1</sub> et quoi, qui<sub>2</sub> et quoi ? Entre quoi et où ? Etc. » (Moirand, 1990 : 14). Dans une telle perspective, la langue devient avant tout un instrument de communication et, plus

---

<sup>1</sup> Il s'agit de l'enquête réalisée auprès des enseignants de différentes langues vivantes enseignées en Pologne dans différents établissements scolaires (école primaire, secondaire, supérieure). L'enquête a été réalisée durant six mois (octobre 2009-mars 2010) et nous a permis d'obtenir cent questionnaires dûment remplis par les enseignants enquêtés.

précisément, de l'interaction sociale ce qui oblige à s'interroger non seulement sur l'émetteur, le canal, le message et le récepteur, mais à réfléchir également sur l'interprétation possible du message communiqué et sur l'effet que ce dernier est censé produire sur la personne du récepteur. Il en résulte que la communication efficace nécessite un maniement opératoire et simultané des formes linguistiques (relatives au lexique, à la grammaire, syntaxe, phonétique) et des règles conformes à l'usage social convenu de ces formes. Ceci a pour corollaire le fait que le sens transmis ne réside pas dans le message même, mais il est négocié dans l'interaction entre les participants de la communication.

La compétence de communication se présente ainsi sous un aspect multidimensionnel qui tient compte de plusieurs composantes, parmi lesquelles une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive, une composante référentielle, une composante stratégique (Canale et Swain, 1980 ; Charaudeau, 1983 ; Moirand, 1990 ; Cuq et Gruca, 2003). Ceci dit, elle est souvent considérée « comme la forme la plus achevée de la maîtrise d'une langue » (Wilczyńska, 2005 : 131) et son acquisition constitue l'objectif ultime et suprême de l'enseignement/apprentissage au niveau avancé (cf. Szulc, 1984 : 116-117).

L'appropriation des éléments constitutifs de la compétence de communication se déroule par la mise en place des activités pédagogiques appropriées dont le but est de ressembler le plus possible à la communication, où il importe de prendre en compte à la fois la production du message communiqué et les conditions de sa production. C'est pourquoi la tâche communicative (sous forme de jeu de rôle ou de simulation) devient une unité de base: tout en partant d'une communication simulée en classe, l'objectif de la tâche vise à développer la capacité des apprenants de participer à une communication authentique en société. Le rapport étroit entre la tâche et les situations de communication visées rejoint également la question des besoins communicatifs que les apprenants ressentent. Ces besoins sont examinés avant tout du point de vue langagier et correspondent aux fonctions langagières qui vont organiser la progression des contenus d'enseignement/apprentissage et l'emploi des supports et des matériels pédagogiques. Quant à ces derniers, « les matériels qui intéressent l'approche communicative doivent intéresser les apprenants, éveiller leur curiosité, les inciter à s'engager personnellement. Ils doivent s'appuyer sur l'expérience et les connaissances des apprenants, viser la communication, offrir de bons exemples d'une utilisation naturelle de la langue, offrir une possibilité de choix dans le contenu, tenir compte de différences d'intérêts, de styles et de rythmes d'apprentissage, favoriser la coopération et l'échange plutôt que la compétition, inciter les apprenants à évaluer les textes et les tâches, prévoir à

intervalles réguliers des possibilités de révision et de consolidation des acquis, permettre une autonomie régulière » (Zajac, 2004 : 15).

L'acquisition de la compétence de communication – l'idée de départ des constructeurs de l'approche communicative et l'objectif suprême de celle-ci – a été directement liée au processus de l'intégration européenne. Ce processus aurait dû être réalisé grâce à la maîtrise des langues étrangères mises au service des échanges mutuels entre les citoyens européens que ce soit dans le cadre des séjours touristiques ou professionnels (cf. Gajewska, Sowa, 2008). Une telle vision des choses n'a pu que déboucher sur une liste d'expressions et d'actes de parole qui insistaient sur le caractère ponctuel, inchoatif et interindividuel de la communication: « On y apprend plus souvent à commencer une conversation qu'à la reprendre, à réserver une chambre pour une nuit qu'à louer un appartement, et les discussions entre un étranger et un autochtone y sont autrement plus fréquentes que celles entre deux résidents ou à l'intérieur d'un couple mixte » (Puren, 2002 : en ligne). Tout en visant l'appropriation de la compétence de communication, l'approche communicative se traduit en termes d'un « agir sur l'autre par la langue » (Puren, 2006 : 37) où l'interaction avec l'autre, l'interprétation mutuelle des messages transmis et l'adaptation au contexte des messages nouvellement formulés demeurent parmi les buts de première importance. Ce qui compte avant tout c'est la réussite immédiate de la communication entre les participants de cette communication sans se soucier trop de la continuation ultérieure des relations.

Avec la publication du *CECR* en 2001, les instances éducatives européennes ont commencé à insister davantage sur une autre finalité de l'apprentissage, à savoir l'action commune réalisée à l'intermédiaire de la langue. Tout en imposant un nouvel objectif à la didactique des langues, la politique linguistique de l'Europe fait savoir qu'il n'est plus question de communiquer ponctuellement avec les étrangers, mais de coopérer ensemble à l'aide de la langue en vue d'un but commun. Même si certains auteurs (Beacco, 2007, 2008 ; Chiss, 2005) refusent de traiter le *CECR* comme tournant, renouveau ou nouvelle perspective, il est impossible de nier l'empreinte dont il marque la didactique des langues qui s'oriente désormais vers la perspective actionnelle.

Dans la vision des choses diffusée par le *CECR*, la communication ne suffit pas pour agir efficacement. Elle peut même gêner cette action. La focalisation sur l'action réduit la langue à un moyen, parmi beaucoup d'autres, qui permet d'atteindre le but et valorise ce qui peut être effectué de façon non verbale. Contrairement à l'approche communicative qui visait la formation d'un « communicateur », la nouvelle perspective actionnelle propose de former un « acteur social ». Elle situe ainsi l'apprentissage et l'usage de la langue au même

niveau en les traitant de synonymes: « 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, 2001: 15). D'après cette présentation concise, la situation de communication doit être envisagée dans un cadre plus vaste que celui où les êtres humains communiquent dans un temps, un espace et un but concrets. Le postulat central renvoie à l'accomplissement d'une action qui peut être langagière, mais pas forcément. C'est l'action à accomplir, inscrite dans un contexte social précis, qui remplit de sens l'activité langagière de l'utilisateur de la langue, donc la communication. Puisque la réalisation d'une action prime sur la communication même, il importe de se concentrer sur les compétences autres que la production et la réception qui, toutes les deux, impliquent le locuteur dans la communication. Il est conseillé de travailler plutôt sur l'ensemble des compétences qui interviennent simultanément dans la communication aussi bien chez le locuteur que chez l'interlocuteur, car « la communication met tout l'être humain en jeu. Les compétences isolées (...) se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité » (CECR, 2001 : 9).

L'apprentissage d'une langue est donc considéré comme l'occasion d'accomplissement des actions à l'image de celles qui sont réalisées en société. Ceci veut dire que l'apprenant apprend par la résolution des tâches qui sont plus ou moins proches de la vie réelle et dans lesquelles l'activité langagière se trouve au service de l'action. Et comme la résolution des tâches a lieu dans la classe, cette dernière « devient une micro-société avec ses codes, ses règles, ses composantes sociales. L'apprenant n'est plus une personne qui apprend une langue étrangère mais un acteur social qui doit agir avec d'autres en société » (Perrichon, 2008 : 92).

La réalisation d'une action commune fait ressortir le caractère collectif et social de celle-ci. Il n'est plus question d'agir sur l'autre, mais il convient d'agir avec l'autre par l'intermédiaire de la langue ou autrement. Ce qui ne peut pas se perdre de vue, c'est une action collective à finalité collective : une action menée avec les autres et dont les autres sont bénéficiaires. Il en résulte que la personne de l'interlocuteur participe aussi à l'exécution de l'action et contribue à sa réussite ou à son échec. L'action à réaliser doit être alors envisagée comme une co-action exigeant la concordance de plusieurs facteurs, entre autres les

interlocuteurs: « il ne s'agit plus d' 'agir sur' mais plutôt d' 'agir en accord avec'. (...) il ne s'agit plus seulement que l'apprenant développe une aptitude à produire des énoncés dans des situations de communication répertoriées, mais qu'il mette en relation la pertinence de ce qu'il dit avec l'objectif qu'il s'est fixé en accord avec l'Autre » (Bourguignon, 2007 : 3-4).

Si l'apprenant équivaut à l'usager de la langue, il doit acquérir de nombreuses compétences indispensables pour faire le meilleur usage possible de la langue. L'usage et l'apprentissage de la langue s'inscrivent dans une situation paradoxale de dépendance réciproque: l'usage de la langue est impossible sans apprentissage, mais l'apprentissage de la langue ne peut s'opérer qu'à travers son usage. D'où la conclusion que « meilleur apprentissage conditionne meilleur usage » (Sowa, 2010a : 109). Et pour que cet usage soit efficace en action, il doit passer par un apprentissage en action, c'est-à-dire par la résolution des tâches qui sont plus ou moins proches de la vie réelle et dans lesquelles l'activité langagière se trouve au service de l'action. C'est dans l'action qu'il faut chercher l'inspiration du *CECR* pour la définition de la tâche, celle-ci désignant « toute visée actionnelle que l'acteur se présente à parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (*CECR*, 2001 : 16).

Vu ce qui précède, il est difficile de constater unanimement que la perspective actionnelle rompt avec les principes de l'approche communicative. Elle ne révolutionne pas sa devancière, mais la fait évoluer puisqu'elle reprend les mêmes définitions de situation de communication, de fonctions de communication, de grammaire fonctionnelle. Cette évolution consiste plutôt à orienter l'activité de l'apprenant vers un objectif précis, vers la réalisation des tâches concrètes, qui ne doivent pas être pensées exclusivement comme les tâches linguistiques, mais comme les fonctions sociales.

### **3. L'approche communicative ou la perspective actionnelle : réalité et pratique scolaires**

Une décennie s'est déjà écoulée depuis la publication du *CECR*<sup>2</sup> et le lancement officiel de la perspective actionnelle<sup>3</sup>. Après ce laps de temps, il importe de s'interroger si le système de l'éducation linguistique en Pologne a tenu compte des postulats formulés dans la politique linguistique de l'Europe commune.

---

<sup>2</sup> La version polonaise du *CECR* a été publiée en 2003. Les versions en d'autres langues l'ont précédée.

<sup>3</sup> Les limites de l'approche communicative sont largement détaillées dans Janowska (2011 : 34-39).

Comment se présente la situation dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en Pologne ? Où en sommes-nous après dix ans ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous avons procédé au questionnement dans différents milieux scolaires parmi les enseignants et les apprenants de diverses langues étrangères enseignées dans les écoles polonaises<sup>4</sup>. Les réponses obtenues nous permettent d'analyser l'évolution des méthodes et techniques propres à l'appropriation des langues étrangères dans le milieu scolaire en Pologne. Elles sont également utiles pour nous rendre compte du degré de réalisation des principes de la perspective actionnelle aussi bien par des enseignants que des apprenants de langue.

La toute première observation qui ressort des réponses des enquêtés concerne une faible présence (soit 30%) de la perspective actionnelle dans la pratique enseignante. Les enseignants déclarent pourtant recourir à l'approche communicative (65% des réponses). La réalisation de l'objectif communicatif déclarée par la plupart des professeurs est prouvée par les supports pédagogiques dont se servent les enseignants. Les méthodes de langues utilisées en classe s'inscrivent essentiellement dans l'approche communicative. Sur 70 titres de manuels de langue évoqués par les professeurs, 10 à peine correspondent à la méthodologie propre à la perspective actionnelle.

L'intérêt pour l'approche communicative est aussi exprimé par les apprenants qui souhaitent apprendre à communiquer principalement dans les situations de la vie courante. Le manuel, étant leur support privilégié de l'apprentissage, permet de s'exercer à différentes situations communicatives à l'écrit et à l'oral, même si l'expression orale est plus souhaitée par les apprenants.

Le répertoire des activités pédagogiques qui ressort des enquêtes analysées se compose généralement d'activités autres que les tâches. A ces dernières, les enseignants préfèrent les jeux de rôle, les simulations, les questions-réponses et toute sorte d'exercices structuraux visant avant tout l'objectif linguistique et/ou communicatif. Dans les enquêtes recueillies, nous avons repéré quelques points d'interrogation marqués par les enseignants à côté du mot 'tâche', ce qui permet de constater qu'une partie des interrogés n'identifie pas du tout la tâche comme un des types d'activité d'apprentissage. Il est ainsi possible de s'interroger s'il existe pour les enseignants une différence entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. Il en va de même pour les réponses des apprenants

---

<sup>4</sup> Le questionnement effectué nous a permis d'obtenir les réponses de la part de 100 professeurs de langue et de 366 apprenants de langue étrangère. Pour les détails de l'enquête réalisée – voir Sowa 2011.

qui ne savent pas à quoi correspond l'activité pédagogique désignée par le terme de « tâche ». Ils la comprennent comme synonyme d'exercice tel quel.

Le type d'activités utilisées en classe et leur fréquence nous contraint à constater une forte orientation des activités langagières et des situations d'usage de la langue étrangère vers l'objectif communicatif à travers lequel la communication est considérée comme un but en elle-même. L'effort des apprenants est concentré sur la production des dialogues relatifs aux situations courantes de la vie à l'oral et à l'écrit. La rédaction des scénarios de communication préprogrammés (la version écrite du dialogue étant un support stable et sûr pour la production orale ultérieure) aurait pu facilement être remplacée par les activités d'expression orale et écrite intégrées dans une tâche complexe. Il serait alors possible de développer ces compétences en accomplissant des actions concrètes pareilles à ce que les apprenants sont habitués à faire tous les jours (à l'oral et à l'écrit).

Même si les enseignants cherchent à placer les apprenants dans les situations de la vie courante à travers différentes formes d'interaction, parmi les types d'activité d'apprentissage et d'évaluation, nous avons repéré l'emploi massif de celles qui se limitent plutôt à des connaissances qu'à des compétences langagières. Le recours fréquent à des exercices structuraux ou des activités purement linguistiques (exercices à trous, de transformation, vrai-faux, questions-réponses) privilégie la centration sur la langue en tant que telle tout en perdant de vue l'objectif extralinguistique qui prime dans les actions accomplies tous les jours en langue maternelle, et aussi dans les tâches.

Analysant les réponses fournies par les apprenants relatives à leur intérêt pour les activités visant la communication (tels jeux de rôle et/ou questions-réponses), il est possible d'admettre qu'à part l'aspect communicatif de ces activités, les apprenants y voient encore d'autres avantages. Ils les associent à une liberté apparente de leur réalisation. Si les apprenants expriment leurs préférences pour les jeux de rôle, c'est parce qu'ils « peuvent improviser » ou parce qu'on leur « demande d'improviser ». Ils constatent également que ce type d'activité facilite « l'apprentissage des dialogues » et qu'ils apprennent « à parler de mémoire ». D'après eux, ces activités peuvent être accomplies n'importe comment à condition de réemployer les structures lexicales et/ou grammaticales de la langue étrangère travaillées en classe. Une telle perception de l'activité communicative par les apprenants les rend insensibles à un scénario conversationnel défini propre à un jeu de rôle et enraciné profondément dans un contexte spatio-temporel. Ce dernier appelle à appliquer un style d'action approprié et reconnu, à se conformer à ce qui est collectivement admis. Il n'y peut aucunement être question d'improvisation, car l'atteinte de l'objectif, même si celui-ci est purement communicatif, exige



aussi l'application des règles et de manières de dire, de faire et de se comporter auxquelles il convient de penser. Ne respectant pas les principes propres à la communication définie ci-dessus (cf. Moirand, 1990), les activités pédagogiques comme celle de jeu de rôle, malgré leur dimension communicative évidente, ne servent qu'à apprendre à parler pour parler. Dans ce sens, elles ne respectent ni les objectifs d'apprentissage propres à l'approche communicative ni ceux de la perspective actionnelle.

Les réponses des enseignants et des apprenants interrogés confirment la primauté de l'activité langagière telle quelle dans tout ce que l'on demande de faire aux apprenants dans le cadre de la formation scolaire en langue étrangère. Il convient de se demander si la focalisation sur la langue dépasse les limites d'une simple communication, permet à l'individu d'activer un autre type de compétences et vise l'atteinte de l'objectif extralinguistique. A cette fin, nous avons interrogé les enquêtés sur les formes de travail mises en place dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue à l'école. D'après les réponses obtenues, nous constatons une forte présence des formes de travail individuel ou à deux. La coopération en groupe dans le cadre des activités exigeant un travail à plusieurs est rare et sous-estimée (pour ne pas dire dépréciée) aussi bien par les enseignants que les apprenants de langue. Ceci dit, il convient de s'interroger s'il est possible de s'entraîner à la communication si l'on travaille tout seul ? Cette observation va à l'encontre aussi bien de l'approche communicative que de la perspective actionnelle. Bien que le perfectionnement et la maîtrise de la langue étrangère correspondent à l'objectif prioritaire des apprenants, cet objectif risque d'être difficilement réalisable lorsque les apprenants seront privés de contact avec les autres et travaillent en solitaire.

Les types de compétences privilégiées (langue) ainsi que les types d'activités (jeux de rôles) et formes de travail (individuel ou en paires) mènent vers la question de l'usage réel que les apprenants feront de la langue apprise. Aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants la connaissance de celle-ci est indispensable dans la communication avec les locuteurs natifs au travail ou à l'étranger pendant de courts séjours. Les apprenants envisagent la possibilité d'habiter dans un milieu étranger à long terme. Aucun des deux groupes n'associe, de manière considérable, la maîtrise de la langue à l'accomplissement de diverses actions ou à la réalisation des projets internationaux avec les étrangers (ce qui demeure essentiel pour la perspective actionnelle). A la lumière de telles réponses, nous constatons, une fois de plus, le poids que l'approche communicative empreint sur la façon d'enseigner/apprendre une langue étrangère en milieu scolaire polonais où

l'on préfère l'inchoatif, le ponctuel et l'interindividuel de la communication au lieu de la coopération sociale à long terme.

#### **4. Conclusions : quelle perspective d'enseignement/apprentissage des langues en avenir ?**

Etant donné ce qui précède, nous osons dire que la publication du *CECR* n'a rien, ou presque rien, changé dans la façon d'enseigner les langues étrangères dans les écoles polonaises. D'après les réponses obtenues grâce aux enquêtes, les apprenants ne connaissent ni le *CECR* ni les principes de la perspective actionnelle qui leur est étrangère. Quant aux enseignants de langue, ils les considèrent comme continuation du courant communicatif dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'ensuit que les tâches ne correspondent qu'aux activités purement langagières et sont principalement liées aux compétences langagières de communication (écouter, lire, parler, écrire). D'où la priorité de compétences, de modalités de travail, de contenus à enseigner qui est une preuve tangible de l'actualité de l'approche communicative dans les écoles polonaises de tous les niveaux. Nous constatons, non sans regret, que, même si les enseignants déclarent connaître le *CECR* et les principes de la politique linguistique européenne, ils ne les identifient que par les niveaux communs de référence utiles pour situer les apprenants sur tel ou tel stade de l'appropriation d'une langue étrangère. Nous concluons que, pour les enseignants enquêtés, le *CECR* n'apporte rien de nouveau à part une systématisation des niveaux de connaissance des langues étrangères. Ceci dit, nos observations indiquent que, comme l'approche communicative se porte bien dans les classes de langue en Pologne, la perspective actionnelle tardera encore à se stabiliser dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux apprenants polonais.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. 2008. „Tâches ou compétences ?” *Le français dans le monde* 357: 33-35.
- Bourguignon, C. 2007. Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble. [http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id\\_article=865](http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=865) DW 19.02.2009
- Canale, M. i Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1/1: 1-47.

- Charaudeau, P. 1983. *Langage et discours*. Paris: Hachette.
- Chiss, J.-L. 2005. „Réflexions à partir de la notion de tâche: langage, action et didactique des langues” (w) *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (red. M. A. Mochet et al.). Lyon: École normale supérieure Lettres et Sciences humaines: 39-48.
- Cadre Européen Commun de Référence – Apprendre, Enseigner, Evaluer*. 2001. Conseil de l'Europe. Strasbourg: Didier.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. i Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Gajewska, E. i Sowa, M. 2008. „Cadre Européen Commun de Référence et enseignement sur objectifs professionnels”. *Synergies Sud-Est européen* 1: 101-112.
- Hymes, D.-H. 1972. „On communicative competence” (w) *Sociolinguistics: Selected Reading* (red. J.B. Pride i H. Holmes). Harmondsworth: Penguin Books: 269-293.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Moirand, S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Perrichon, E. 2008. Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues – cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint Etienne. [http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029&var\\_recherche=Perrichon](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029&var_recherche=Perrichon) DW 18.02.2009
- Puren, Ch. 2002. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844) DW 26.03.2009.
- Puren, Ch. 2006. „De l'approche communicative à la perspective actionnelle”. *Le Français dans le Monde* 347: 37-40.
- Sowa, M. 2010. „L'apprenant et la tâche dans l'enseignement/ apprentissage des langues à des fins professionnelles” (w) *Développer les compétences multiples chez l'apprenant et chez l'enseignant en classe de FLE* (red. K. Szymankiewicz i J. Zając). Warszawa: Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego: 107-120.
- Sowa, M. 2011. *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin: TN KUL.
- Szulc, A. 1984. *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Kraków: Flair.
- Zając, J. 2004. *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères. Exemple du FLE*. Warszawa: Instytut Romanistyki, Uniwersytet Warszawski.