

## Le point de vue d'un didacticien des langues-cultures sur les relations entre sa discipline et les sciences du langage

Christian Puren

Université de Saint-Étienne / France  
christian.puren@univ-st-etienne.fr

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/531/11/1/212321>

Reçu : 23/06/2022,

Accepté: 29/12/2022,

Publié: 31/12/2022

---

### The point of view of a language-culture didactician on the relationship between his discipline and the sciences of language

**Abstract:** Based on the history and epistemology of language didactics (DLC), this text defends the idea that this discipline does not constitute any "result" of "applied linguistics", at least if the t is understood in the original sense of the expression, which corresponds to the idea that the teaching of languages is essentially an application of the descriptions of the language. On the contrary, what is now called the "didactics of languages-cultures" or the "didactics of languages and cultures" was constituted historically by a rejection of subservience to linguistics and a claim for disciplinary autonomy. Other forms of applicationism have raged and still rage in the field of language teaching – practical, cognitive and technological – all of which can only have perverse effects in the field, because they generate simplifications of didactic problem, which is complex by nature.

**Keywords:** applied linguistics, applicationisms, complex didactics of language-cultures

**Résumé :** En s'appuyant sur l'histoire et l'épistémologie de la didactique des langues (DLC), ce texte défend l'idée que cette discipline ne constitue en rien un quelconque « aboutissement » de la « linguistique appliquée », du moins si l'on entend celle-ci dans le sens originel de l'expression, qui correspond à l'idée que l'enseignement des langues serait essentiellement une application des descriptions de la langue. Au contraire, ce que l'on appelle maintenant la « didactique des langues-cultures » ou la « didactique des langues et des cultures » s'est constituée historiquement par un rejet de l'inféodation à la linguistique et une revendication d'autonomie disciplinaire. D'autres formes d'applicationnisme ont sévi et sévissent encore dans le domaine de l'enseignement des langues – pratique, cognitif et technologique – qui toutes ne peuvent que provoquer des effets pervers sur le terrain, parce qu'ils génèrent des simplifications de la problématique didactique, qui est complexe par nature.

**Mots-clés :** linguistique appliquée, applicationnismes, didactique complexe des langues-cultures

## **Introduction**

Ce texte reprend la thèse j'ai défendue dans mon intervention lors du séminaire international « Sciences du langage, didactique des langues et des cultures au vu des approches interdisciplinaires » organisé le 19 février 2022 par le Laboratoire FOS de l'Université de Saïda. Il s'est agi pour moi de m'inscrire en faux contre cette affirmation faite dans le texte d'orientation du séminaire, selon laquelle, je cite, « la didactique des langues est l'aboutissement de la linguistique appliquée ». En effet, cette affirmation n'est pas conforme à la réalité historique ; ni en ce qui concerne, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, la discipline d'appui des tout débuts la didactique des langues : c'est la pédagogie ; ni en ce qui concerne son aboutissement actuel : elle est une discipline qui se revendique autonome depuis maintenant un demi-siècle en France, dont l'objet est tout autant la langue que la culture – qu'on l'appelle « didactique des langues et des cultures » ou, comme les auteurs eux-mêmes de ce texte d'orientation « didactique des langues-cultures » (désormais « DLC ») –, et qui s'appuie au besoin tout autant sur la linguistique que sur les sciences de l'éducation, l'anthropologie culturelle et les sciences cognitives. Discipline d'intervention sociale à cheval entre la pratique et la théorie, elle a besoin également de prendre des positions épistémologiques, éthiques et politiques, et donc faire appel, en particulier, à la philosophie et à la sociologie. Ce qui provoque périodiquement l'apparition de nouvelles méthodologies d'enseignement des langues-cultures, ce ne sont d'ailleurs pas les évolutions de la linguistique, mais les évolutions des attentes et demandes sociales qui, relayées par l'institution éducative, imposent à cet enseignement de nouveaux objectifs sociaux<sup>1</sup>.

Dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues en France* (Puren 1988), et l'année suivante dans un article intitulé « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX<sup>e</sup>-siècle, ou la naissance d'une didactique » (Puren 1989), je présente ainsi l'émergence, dans l'enseignement scolaire français des années 1880-1890, de ce qu'on appellera plus tard la DLC :

*Ce qui se constitue au XIX<sup>e</sup> siècle, c'est un domaine de réflexion structuré, un ensemble d'interrelations entre un nombre encore limité d'éléments, mais qui acquiert progressivement une dynamique propre et une autonomie relative autour du comment enseigner les LVE : le discours didactique est*

---

<sup>1</sup> Cf. par ex. Puren 029, et, parmi les références proposées en p. 3 de ce document, particulièrement Puren 2012.

*essentiellement au XIX<sup>e</sup> siècle **undiscours de méthodologues**[...].* (p. 8, souligné dans le texte)

À ce moment-là, la linguistique éventuellement enseignée aux futurs enseignants de langues étrangère (L2) est la linguistique historique, et on comprend pourquoi son influence sur l'enseignement des langues ne pouvait être que très réduite. Voici par exemple ce qu'écrit Alfred Bauer en 1887 :

*En tant que la linguistique concerne les professeurs de langues, cette science se réduit à la connaissance de la place que l'anglais et l'allemand occupent dans la famille indo-européenne, de leur premiers types, à savoir : le gothique, l'anglo-saxon et le vieux-haut-allemand, et des étymologies qui en résultent ; enfin à la distinction entre formes synthétiques et analytiques.* (1887, p. 315)

La première grande révolution en DLC, la « révolution directe », qui se produit à la charnière entre XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle, ne s'appuie même pas sur une nouvelle grammaire scolaire : elle continue à faire appel à la grammaire morphosyntaxique déjà en usage, mais se fonde du point de vue méthodologique sur deux références nouvelles : la méthode « naturelle » et la « pédagogie active ».

1) *La méthode naturelle, ou maternelle* réduit drastiquement l'importance accordée à la grammaire par rapport à la méthodologie traditionnelle, dite aussi « grammaire-traduction ». Voici le passage de la première instruction officielle française qui marque cette rupture en 1863 :

*La méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger: peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas, mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes; beaucoup aussi d'exercices écrits sur le tableau noir; des textes préparés avec soin, bien expliqués, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante.* (« Instruction relative à l'enseignement des langues vivantes et aux conférences dans les lycées impériaux », 29 septembre 1863)

2) *La pédagogie active*, que l'on voit déjà mobilisée à la fin de la citation ci-dessus et qui s'oppose à la pédagogie traditionnelle, est imposée officiellement à l'époque dans l'enseignement de toutes les matières scolaires. Ce passage de Gabriel

## Le point de vue d'un didacticien des langues-cultures sur les relations entre sa discipline et les sciences du langage

---

Comparé dans son *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle* en présente ainsi le principe de base :

*L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit.* (1880, p. 383)

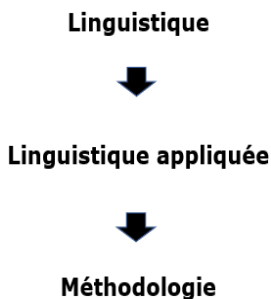
Alors que la pédagogie traditionnelle justifiait la transmission par les enseignants de connaissances grammaticales très détaillées dès les débuts de l'apprentissage, la pédagogie active limite naturellement les contenus grammaticaux à ce que l'élève peut induire lui-même des modèles de langue qui lui sont proposés et en même temps à ce qui peut lui être directement utile pour, comme le dit l'auteur de l'instruction de 1863, « composer lui-même d'autres phrases à la leçon suivante ». *De facto*, dans les premières années de l'enseignement scolaire des L2, la grammaire se réduit alors pratiquement dans les manuels à la morphologie grammaticale, en particulier verbale, déjà prise en compte dans la grammaire traditionnelle.

On comprend donc pourquoi, dans un article de 2006, j'ai pu appeler cette époque une « ère pré-applicationniste » (Puren 2006) : les méthodologues directs n'ont aucunement ressenti le besoin de prendre appui sur la linguistique pour construire et mener leur révolution méthodologique radicale.

L'applicationnisme linguiste apparaît en France à partir des années 1950 sous l'influence de la méthodologie audio-orale américaine : l'exercice structural se répand alors dans tout l'enseignement des L2, y compris au sein de la méthodologie active, héritière de la méthodologie directe, et méthodologie officielle dans l'Éducation nationale française des années 1920 à 1960. Ce type d'exercice d'entraînement oral intensif se réclame de l'analyse distributionnelle et du béhaviorisme : l'applicationnisme linguistique y est donc combiné avec un applicationnisme cognitif ; mais dans les manuels de langue, les « points de grammaire » de la grammaire morphosyntaxique qui sont travaillés au moyen de cet exercice d'automatisation immédiate sont les mêmes que ceux pour lesquels les méthodologies directe et active antérieures mettaient en œuvre une procédure beaucoup plus lente et progressive commençant par des exercices de repérage, de conceptualisation et d'application (cf. Puren 2016).

L'applicationnisme était donc en réalité plus cognitif que linguistique, ce qui n'a pas empêché beaucoup de méthodologues de l'époque, sans doute par volonté de

donner à leur domaine une assise scientifique à une époque où la linguistique était la discipline dominante en sciences humaines, de le concevoir sur le modèle suivant :



À la fin des années 1950 émerge en France, dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), une méthodologie originale, la « méthodologie structuro-globale audiovisuelle » (SGAV), ainsi nommée parce qu'elle se réclame d'une théorie cognitive, le « structuro-globalisme », qui lui servira en quelque sorte d'antidote au béhaviorisme (cf. Puren 1988, pp. 227-232) : au manuel prototypique de la première génération des manuels audiovisuels, *Voix et Images de France* (CREDIF, édition provisoire 1959, édition définitive 1962) sont ajoutés en 1969 des exercices structuraux pour laboratoire de langues, mais les contenus langagiers restent travaillés principalement en classe à partir de dialogues sur des situations quotidiennes représentées par des images sur film fixe. Les opérations de repérage, conceptualisation et application sur les formes grammaticales sont certes supprimés comme le veut la théorie d'apprentissage béhavioriste, mais le mode d'entraînement principal reste réalisé sous forme de réemploi guidé, comme c'était le cas dans les méthodologies directe et active : description des images, passage du dialogue au récit, commentaires portant sur les personnages et les situations, transpositions dans l'expérience personnelle des apprenants. C'est au service de ce mode d'entraînement qu'est mise la technologie audiovisuelle (la combinaison des images sur film fixe et des dialogues enregistrés sur magnétophone), le magnétophone étant réutilisé seul pour la mise en œuvre des exercices structuraux au laboratoire de langue.

Les contenus langagiers de la méthodologie SGAV, quant à eux, sont déterminés sur la base d'une étude statistique de fréquence lexicale (le « Français fondamental »), mais l'analyse des éléments grammaticaux qui en est faite reste encore fondée sur la grammaire morphosyntaxique.

## Le point de vue d'un didacticien des langues-cultures sur les relations entre sa discipline et les sciences du langage

---

C'est au début des années 1970 que se produit en France une réaction généralisée et énergique des spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues contre l'applicationnisme. Je renvoie sur mon site au document compilant un ensemble de citations de l'époque qui illustrent ce que j'appelle, dans le titre de ce document, « L'émergence du concept de "didactique des langues" en France » (Puren 003). On me pardonnera de reprendre ici intégralement l'une de ces citations, parce qu'elle montre bien l'origine de la DLC telle que nous la connaissons actuellement, qui s'est construite *contre* la linguistique appliquée :

*Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués.*

*C'est dans cette perspective que l'on pourrait parler de « didactique des langues », en tant que discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage ; élaborant ses propres hypothèses théoriques à partir des apports constamment renouvelés et diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie... et portant en elle-même les conditions de sa propre application, la théorie didactique se définissant compte tenu aussi de la nature de l'acte pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement d'une langue. (Dabène 1972, p. 10).*

Cette réaction contre la linguistique appliquée dans un mouvement d'autonomisation de la DLC ne s'est pas produite de manière aussi précoce, explicite et radicale dans les pays anglo-saxons, de sorte que les spécialistes de l'enseignement des langues ont conservé l'appellation « *Applied Linguistics* », même s'ils ont suivi la même évolution que leurs collègues français jusqu'à finir par la considérer comme correspondant à l'appellation française « didactique des langues ». C'est cela qui permet de comprendre qu'un spécialiste de l'enseignant-apprentissage des langues puisse rédiger en 2009 un texte intitulé « "*Applied Linguistics*" is not *linguistics applied* »<sup>2</sup>...

---

<sup>2</sup> Tom Cobb, 06/02/2009, [https://www.lex Tutor.ca/cv/not\\_ling\\_applied/](https://www.lex Tutor.ca/cv/not_ling_applied/). Le document apparaît sans plus de références de publication, mais sa fiche sur Internet

À partir du milieu des années 1970 apparaît cette fois au niveau de l'Europe tout entière une nouvelle méthodologie, « l'approche communicative », qui va se réclamer d'une nouvelle linguistique, la linguistique pragmatique, et de la nouvelle grammaire qu'elle a générée, la grammaire notionnelle-fonctionnelle. C'est la première fois dans l'histoire déjà longue de la DLC qu'un nouveau type de grammaire est mobilisé. Mais ce n'est pas l'apparition de la linguistique pragmatique qui a provoqué à elle seule l'apparition de l'approche communicative : il s'est produite en réalité une convergence historique entre la grammaire notionnelle-fonctionnelle, très adaptée à un objectif d'acquisition rapide d'un niveau de base de compétence communicative<sup>3</sup>, et le nouvel objectif social de référence qui s'impose alors, à savoir être capable de communiquer oralement avec des étrangers dans des situations de rencontre ponctuelle et sur des thèmes simples de la vie quotidienne. C'est pourquoi les besoins langagiers minimaux nécessaires pour cette communication ont été définis, dans les premiers grands textes du Conseil de l'Europe portant sur l'enseignement des langues, en termes de contenus notionnels-fonctionnels : *Threshold Level*, pour l'anglais, est publié en 1975, *Un Niveau-seuil*, pour le français, en 1976.

L'élaboration de l'approche communicative et sa mise en œuvre dans les manuels s'est accompagnée de deux autres phénomènes :

1) L'un de ces phénomènes est la constitution et le développement d'une approche spécifique à la culture, l'approche interculturelle, qui a justifié que, comme je l'ai rappelé dans l'introduction, les didacticiens français, depuis les années 1980, conçoivent leur discipline non plus comme une « didactique des langues », mais comme une « didactique des langues et des cultures » et même, pour ceux qui, comme moi, veulent mettre l'accent à la fois sur l'importance de la culture aussi bien en tant que finalité à part entière de l'enseignement scolaire des langues, qu'en tant que condition pour un usage responsable de la langue en société, comme une « didactique des langues-cultures ». Les deux nouveaux objectifs de l'enseignant des langues annoncés dans le *Cadre Européen commun de référence pour les Langues (CECRL, cf. COE 2001)* qui viennent s'ajouter à l'objectif communicatif

---

(<https://professeurs.uqam.ca/professeur/cobb.tom/>) nous apprend que c'est un professeur associé au Département de didactique des langues à l'UQAM, Université du Québec à Montréal.

<sup>3</sup>Elle propose en effet des expressions, voire des énoncés complets, que l'on peut directement mobiliser en fonction de situations et d'intentions de communication, alors que la grammaire traditionnelle propose des grains de langue plus réduits accompagnés de règles de mise en forme (morphologie) et en ordre (syntaxique) internes à la langue.

## Le point de vue d'un didacticien des langues-cultures sur les relations entre sa discipline et les sciences du langage

---

de la préparation à la rencontre avec l'étranger – à savoir la préparation au vivre ensemble et au faire ensemble dans une société multilingue et multiculturelle – renforcent encore l'importance de la culture dans l'enseignement des langues en y imposant la prise en compte de toutes les composantes de la compétence culturelle (cf. Puren 2011).

2° L'autre phénomène est la diversification des types de grammaire utilisés par les enseignants en classe. Il faut noter que déjà dans les manuels communicatifs français, la grammaire notionnelle-fonctionnelle est venue s'ajouter à la grammaire morphosyntaxique, qui n'a jamais été abandonnée<sup>4</sup>. Dès le niveau B2, c'est-à-dire dès qu'une compétence satisfaisante de communication sur les situations de la vie quotidienne est assurée chez les apprenants, l'enseignement-apprentissage se fait principalement à partir de documents authentiques, y compris littéraires. Or ces documents, qu'ils soient scientifiques ou littéraires, exigent des outils linguistiques d'analyse et de commentaire pour lesquels la grammaire morphosyntaxique ne suffit pas, et c'est pourquoi, dès les années 1980, les méthodologues proposent de recourir à deux autres types de grammaire disponibles, textuelle et énonciative<sup>5</sup>.

La perspective actionnelle, qui est la dernière évolution en didactique des langues-cultures, amène quant à elle à ajouter aux outils nécessaires la grammaire des genres (de textes)<sup>6</sup>.

Le recours simultané à ces différents types de grammaire montre bien que ce ne sont pas les évolutions de la linguistique qui déterminent l'évolution de la didactique des langues-cultures : c'est la didactique qui, en fonction de son évolution et de l'évolution de ses besoins, fait appel aux différents modèles de description de la langue, qui coexistent actuellement au sein d'une linguistique très diversifiée.

---

<sup>4</sup> Il peut sembler a priori très curieux que la grammaire morphosyntaxique soit même la seule à laquelle le CERCL fait référence. L'explication est que ce document ne s'intéresse qu'à la seule grammaire facilement évaluable dans les tests de langue des grands organismes internationaux de certification en langues, dont les auteurs du CECRL sont d'abord et avant tout les promoteurs (cf. Maurer et Puren 2019)

<sup>5</sup> En FLE, les didacticiens parlent souvent de « grammaire discursive », appellation qui regroupe la grammaire textuelle et la grammaire énonciative.

<sup>6</sup> Cf. Puren 018, document de cours intitulé . « Modèle des différents types de grammaire en DLC ».



## **Conclusion : l'applicationnisme linguistique, et les autres applicationnismes**

Nous avons vu que l'applicationnisme linguistique n'est pas le seul à avoir cherché à s'imposer à la DLC au cours de son histoire : il y a eu aussi l'applicationnisme cognitif, qui s'est d'ailleurs fortement réactivé depuis quelque temps en raison du développement des sciences cognitives.

L'applicationnisme technologique apparaissait déjà dans la méthodologie audiovisuelle (on le voit dans son appellation elle-même), mais il avait vu son influence diminuée dans l'approche communicative, qui privilégiait l'interaction directe entre locuteurs, que ce soit dans les situations d'apprentissage, entre les élèves en classe, ou dans les situations d'usage, en société. Cette forme d'applicationnisme a repris beaucoup de vigueur depuis l'arrivée des environnements numériques, très utilisés désormais dans le cadre des enseignements à distance ou hybrides.

Mais le premier applicationnisme, historiquement parlant, et qui s'est constamment maintenu à côté des autres, est l'applicationnisme pratique, dominant depuis les origines de la didactique des langues en France, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, jusqu'à l'émergence de la méthodologie audiovisuelle. Il s'impose tout naturellement à l'époque où la réflexion sur l'enseignement des langues se réduit à la question méthodologique (cf. Puren 1994a), la réflexion disciplinaire étant alors entièrement orientée vers la recherche des modes d'enseignement censés être les plus efficaces. Cette forme d'applicationnisme est resté longtemps très présent, voire dominant, chez les inspecteurs et formateurs de l'enseignement scolaire français des langues, souvent opposés aux didacticiens universitaires, accusés par eux de ne faire que de la « théorie » et d'être éloignées de la « pratique » de la classe. Elle n'a pas disparu, et elle a même réapparu dans des organismes internationaux comme le Conseil de l'Union européenne, qui considèrent que pour améliorer l'apprentissage des langues, il suffirait de repérer les « bonnes pratiques » et de les diffuser<sup>7</sup>.

Tous les applicationnismes s'expliquent, chez de nombreux acteurs de l'enseignement des langues (inspecteurs, formateurs, enseignants et même chercheurs) confrontés à la complexité structurelle de toutes les problématiques didactiques (cf. Puren 2003), à leur besoin pressant de certitudes. Mais les certitudes sont aussi des servitudes, tous les « -ismes » des simplismes, alors que la première composante de leur compétence professionnelle, parce qu'elle est la première

---

<sup>7</sup> Pour une critique de ce qui est une véritable « idéologie des bonnes pratiques », cf. Puren 2007.

condition de leur efficacité sur le terrain, est leur capacité d'adaptabilité à leur environnement par nature complexe.

## **Bibliographie**

BAUER Alfred. 1887. « Les agrégations de langues vivantes », *Revue de l'enseignement des langues*, vol. n° 3, 1886-1887, pp. 315-316.

COE. 2011. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, 192 p. En ligne : Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

DABÈNE Michel. 1972. « Le CRÉDIF en 1972 », *Le Français dans le Monde* n° 92.

MAURER Bruno, PUREN Christian. 2019. *CECR : par ici la sortie !*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines(EAC), décembre, 322 p. Téléchargeable gratuitement sur le site de l'éditeur: <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>.

PUREN Christian

– 003. « Compilation de citations concernant la conception de la didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/003/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/003/).

– 018. « Modèle des différents types de grammaire en DLC », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/).

– 029. « Évolution historique des configurations didactiques », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/).

– 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 3<sup>e</sup> éd. numérisée, décembre 2012, 300 p., [www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/) [1<sup>e</sup> éd. (Paris : Nathan-CLÉ International, 448 p.).]

– 1989. « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX<sup>e</sup>. siècle, ou la naissance d'une didactique », *Langue française* n° 82, mai 1989. Paris : Larousse, pp. 8-19, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1989d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1989d/).

– 1994. « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », *ELA revue de didactologie des langues-cultures* n° 95, juil.-sept. 1994, pp. 13-23. Paris : Klincksieck.

- 2003. « Pour une didactique complexe des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, janvier-mars 2003, pp. 121-126, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/).
- 2006. « La didactique scolaire des langues à l'ère pré-applicationniste : grammaire et linguistique dans les années 1880-1890 ». *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica* (revue de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Sevilla, Espagne), n° 29, 2006, pp. 359-388. Republié en ligne sur le site de l'Instituto Cervantes d'Espagne, [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce29/cauce29\\_18.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce29/cauce29_18.pdf), et sur ResearchGate, [www.researchgate.net/publication/28169806](http://www.researchgate.net/publication/28169806).
- 2007. « Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006 », [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437).
- 2011. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles)? : exemples de validation et d'application actuelles », <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>.
- 2012. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », *Dialogue* (revue du GFEN, Groupe Français d'Éducation Nouvelle), n° 144, avril. Version remaniée et augmentée : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/).
- 2016. « La procédure standard d'exercisation en langue », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/).