



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Approche actionnelle dans l'enseignement du français en milieu universitaire chinois

ZHU Xingni

Institut Langues et affaires étrangères de Chongqing, Chine
zhuxingni1006@outlook.com

Reçu le 08-03-2021 / Évalué le 08-06-2021 / Accepté le 12-07-2021

Résumé

Proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), l'approche actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social qui doit accomplir des tâches permettant le déploiement de toutes ses capacités, elle donne une nouvelle orientation à l'enseignement du français langue étrangère. Pourtant, son usage n'est pas encore généralisé en Chine, surtout en milieu universitaire. Dans cet article, nous allons donc analyser les raisons de cette mise en œuvre difficile et avancer des propositions qui pourraient ouvrir des horizons en vue d'améliorer cette situation.

Mots-clés : approche actionnelle, français, enseignement universitaire

中国高校法语教学中的“面向行动教学法”

摘要

由欧洲语言共同参考框架所提出的“面向行动教学法”将学习者视为一个能够综合运用语言能力完成任务的社会实践者，这为对外法语教学提供了新的方向。但是在中国，该教学法并没有得到广泛的推广与应用，尤其是大学阶段的法语教学。因此本文着重探讨“面向行动教学法”没有能够得到广泛使用的原因，以及改进这一现状的措施。

关键词：“面向行动”教学法，法语，大学教育

The action-oriented approach in college French teaching in China

Abstract

Proposed by the CECRL in 2001, the action-oriented approach considers the learner as a social actor who must fulfill different tasks allowing the deployment of all his abilities, which gives a new direction to the teaching of French as a foreign language in Europe and throughout the world. Although, for years, this approach has interested the French specialists and teachers in China, it has not been widely used, especially in university education. Therefore, this paper will analyze the

possible reasons why it is difficult to implement this approach in China and propose feasible measures to improve the status quo from three aspects: learners, teachers and learning environment.

Keywords: action-oriented approach, French, university education

Introduction

Dans le but de favoriser l'enseignement des langues étrangères, de nombreuses méthodes et approches ont vu le jour, comme l'approche interculturelle, « qui se fonde sur le respect de la personne, de sa vision du monde, de son système de valeurs et de ses besoins » (Cohen, 1993 : 71), ou l'approche communicative « qui met l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication » (Bernard, 1991 : 17). Toutes sont intéressantes et inspirantes, mais pour nous, la plus pertinente est l'approche actionnelle. Elle bénéficie désormais du soutien du CECRL : le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, une plateforme de propositions et un outil non prescriptif au service de la profession enseignante. Publié par le Conseil de l'Europe, le CECRL se veut le « pilier conceptuel d'un écosystème » favorisant le dialogue à l'intérieur de la profession enseignante ainsi qu'entre les professeurs et les apprenants. En lien avec l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, le CECRL peut « élaborer des programmes d'apprentissage », « organiser une certification en langues » et suggérer la mise en place de nouveaux projets pédagogiques. Quant à l'approche actionnelle, le CECRL (2001 : 15) la privilégie avec clarté dans son document officiel en la définissant ainsi :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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. 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. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Ce document a suscité de nombreuses discussions et réflexions en Europe et aussi dans le monde entier. Il en est de même pour l'approche actionnelle qui a donné lieu à de nombreuses études au fil des années. Christian Puren (2009 : 120) a indiqué ses implications majeures : « ... à savoir la prise en compte de l'agir social

aussi bien en société que dans l'espace même de la classe, le projet pédagogique comme nouvel agir de référence dans l'enseignement-apprentissage, le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle et le projet comme nouveau principe d'intégration didactique ». En même temps, des manuels comme *Connexions* (2004), *Sac à dos* (2005), *Scenario* (2008), *Echo* (2010) déclarent suivre une approche actionnelle.

En Chine, suite à ses fréquents échanges avec la France, l'enseignement universitaire du français a connu un grand développement ces dernières années. Pourtant, l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français répond à des demandes croissantes (en nombre et en qualité) qu'il est nécessaire aujourd'hui de satisfaire au mieux. À cet effet, des spécialistes et des enseignants des langues étrangères travaillent sur différents courants didactiques pour mieux orienter l'enseignement. Le CECRL et son approche sont vite devenus un des thèmes majeurs de discussion avec, à son sujet, plus de 2000 publications répertoriées. Sur le plan théorique, de nombreux ouvrages sont apparus, tels que ceux de Fu : « Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du *Cadre Européen Commun de Référence* du français en Chine » (2010) et « Analyse de l'approche actionnelle et de son influence sur l'enseignement des langues étrangères » (2010). Sur le plan pratique, nous avons aussi fait des efforts pour l'appliquer en classe en nous inspirant des travaux de Qiu : « L'application de l'approche actionnelle dans le cours de compréhension écrite en français » (2017), et de Li « L'application de l'approche actionnelle dans le français fondamental » (2014).

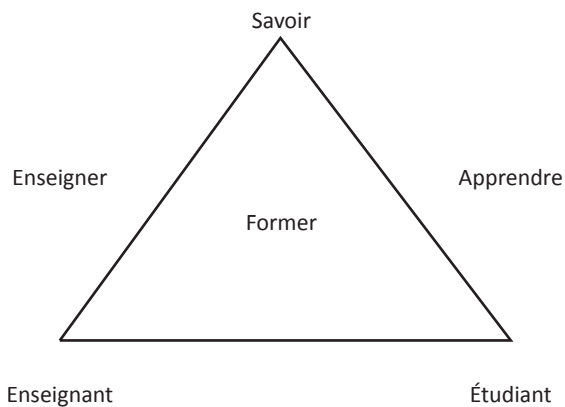
De toutes ces contributions, découle le fait que, depuis ces dernières années, la perspective actionnelle a beaucoup inspiré le public chinois dans l'enseignement-apprentissage de la langue française ; pourtant, ses applications concrètes en classe en milieu universitaire demeurent encore rares : la classe du français reste davantage une classe traditionnelle. Pour quelles raisons y a-t-il cet écart entre la théorie et la pratique ? Que faut-il faire pour améliorer cette situation ? À partir de ces questions, nous commencerons, dans une première partie, à analyser cette situation selon les trois instances impliquées dans l'apprentissage d'une langue étrangère : les étudiants, les enseignants et le contexte social de cet enseignement. Dans une deuxième partie, nous formulerons quelques propositions théoriques et pratiques visant à améliorer la mise en œuvre de l'approche actionnelle.

1. Les obstacles majeurs à la mise en œuvre de l'approche actionnelle

1.1. L'étudiant : une culture d'apprentissage typiquement chinoise

Nous commençons par dresser un portrait de nos étudiants. Avant d'entrer dans un établissement supérieur chinois, nos étudiants passeront 6 ans dans le secondaire à préparer le *gaokao* (concours national d'entrée à l'université), examen national très sélectif et il est donc compréhensible qu'ils soient davantage habitués à une classe traditionnelle : l'enseignant dispense son savoir académique et empirique à l'apprenant sans qu'il y ait toujours beaucoup de médiations et d'interactions en dehors d'un programme bien déterminé par avance. À l'intérieur de son « triangle pédagogique », Jean Houssaye :

« définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Et en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle. Alors, le troisième fait le fou ou le mort. »



(Le triangle pédagogique de Jean Houssaye, 1988 : 41)

Dans la pédagogie de l'enseignement secondaire en Chine, l'enseignant et le savoir tiennent le haut du pavé ; ce déséquilibre entre les trois angles résulte des habitudes d'apprentissage plutôt passives de nos étudiants ; en d'autres termes, l'attente passive des connaissances transmises par les enseignants leur est devenue une seconde nature, voire l'archétype même de tout apprentissage. Quand les étudiants commencent à étudier une langue étrangère dans un nouvel environnement, celui d'un établissement d'enseignement supérieur bien différent de celui du lycée, leurs habitudes cognitives après plus de 6 ans forment en eux un modèle difficile à corriger ultérieurement. Pour mieux expliquer la formation

de ce modèle, nous nous proposons d'emprunter la notion de « face » qui existe depuis longtemps dans la culture chinoise. Cette notion ancienne a des significations diverses, selon un article du *Monde*, « la face fait référence au bon caractère d'une personne, à sa moralité, à sa dignité, à son honneur et à son apparence ». En raison de l'influence de la culture, nos étudiants ont souvent peur de « perdre la face » devant le public ; ils craignent de faire des fautes ou de se rendre ridicules devant les autres et préfèrent donc rester dans le silence. En outre, les apprenants à l'université forment un public captif qui signifie « [un] public peu conscient de ses motifs d'apprentissage, avec des apprenants « prisonniers » d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre ». En un mot, les étudiants chinois, dans la plupart des cas, ne sont pas assez actifs pour se sentir impliqués dans le processus de l'apprentissage ; l'approche actionnelle vise davantage à considérer les apprenants comme des acteurs sociaux, elle suppose donc la pleine participation et coopération des étudiants.

1.2. L'enseignement : un écart entre le CECRL et le programme national de l'enseignement du français

Deuxièmement, du côté des enseignants, actuellement, malgré un niveau de français bien avancé, tous les enseignants ne sont pas issus d'une formation en didactique des langues ; or, l'intégration d'une méthode dans l'enseignement demande non seulement la maîtrise de la langue, mais aussi des techniques d'enseignement. Comme par ailleurs l'approche actionnelle a vu officiellement le jour en 2001 avec la publication du CECRL, elle demeure, si l'on la compare avec d'autres méthodes, une approche encore mal explorée du grand public en Chine. En outre, l'approche actionnelle n'a pas élaboré de programmes à suivre mais seulement des dispositifs déjà bien précis et suggestifs. En se présentant comme un guide non-prescriptif, cette approche ne veut en aucun cas devenir un carcan pédagogique pour les enseignants. Ensuite, l'objectif joue un rôle indispensable à la motivation des études ; bien que chacun apprenne le français pour des buts très variés, il existe un objectif commun pour nos étudiants en milieu universitaire : réussir deux examens nationaux élaborés par le programme national de l'enseignement du français : le Test national de français destiné aux étudiants d'études supérieures spécialisées en langue française - Niveau IV (TFS 4) et le Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises dans les établissements d'enseignement supérieur - Niveau VIII (TFS 8). Bien qu'en France ils ne soient pas reconnus, ceux-ci sont des examens nationaux importants qui peuvent même influencer la carrière de nos étudiants. Les tableaux suivants illustrent les résultats du TFS 4 et du TFS 8 issus d'une enquête réalisée à cet effet (Wang, 2015 : 20)

TFS 4

Année	2011	2012	2013	2014
Nombre de candidats	4978	4712	5615	6930
Taux de réussite	78.28%	67.48%	52.57%	47.00%

TFS 8

Année	2011	2012	2013	2014
Nombre de candidats	2357	2975	3152	3348
Taux de réussite	69.39%	73.74%	77.43%	64.70%

Conformément à ces données, nous pouvons affirmer que ce ne sont pas des examens faciles. Et si un de nos objectifs est de faire réussir nos apprenants au TFS 4 et au TFS 8, il n'est pas aisé d'adapter l'approche actionnelle en classe à une telle visée, surtout en classe de grammaire. D'abord, les deux tests assortis d'un grand nombre d'exercices doivent être finis en 3 heures et cela demande une maîtrise de la langue ou plutôt de la grammaire très orientée, et quelquefois restrictive, même si elle développe aussi une certaine habileté linguistique : on passe donc beaucoup de temps en classe à faire, à corriger et expliquer ces exercices qui n'ont pas grand lien avec une pédagogie de la « tâche », de la « stratégie » ou du « contexte ».

Ensuite, la grammaire occupe une grande partie des exercices ; bien qu'il soit possible d'enseigner la grammaire avec l'approche actionnelle, ce ne sera pas le choix le plus efficace, car nous ne disposons que de deux ans pour préparer les étudiants à réussir ces examens difficiles. Nous pouvons bien comprendre pourquoi, de manière générale, les enseignants universitaires de français en Chine préfèrent des classes traditionnelles à l'égard d'étudiants « candidats » aux TFS qui sont, le plus souvent, de vrais débutants. Les exercices auxquels on a recours pour préparer les étudiants aux TFS n'ont pas beaucoup de liens avec la vie quotidienne, la culture et la vie sociale ; les exercices correspondant au programme des examens mobilisent trop souvent uniquement des compétences linguistiques formelles et hors contexte.

1.3. L'environnement : les éloignements géographique et culturel

Enfin, l'environnement extérieur constitue aussi un obstacle à l'application de cette approche en milieu universitaire, laquelle exige d'attacher de l'importance

à la « tâche » : en tant qu'acteur social, l'apprenant est sollicité d'accomplir des tâches qui ont donc besoin d'un « contexte » ; plus précisément, il faut simuler une « situation » concrète et réelle, tout en prenant en considération l'aspect interculturel de l'apprentissage. Or, tout cela nous manque en situation exolingue. Malgré le développement des échanges et des coopérations entre les deux pays, outre l'invariant évident de l'éloignement géographique, l'influence de la France et de sa culture se présente surtout dans les domaines de la littérature, de la mode et du luxe qui se limitent encore aujourd'hui à une minorité de Chinois. D'ailleurs, en comparaison avec la langue anglaise, le français est encore une langue étrangère peu utilisée en Chine. Par conséquent, d'une part, comme la Chine est un pays très différent de la France, beaucoup de conditions matérielles et communicationnelles manquent pour réaliser concrètement l'apprentissage du français selon l'approche actionnelle afin que les apprenants chinois acquièrent et développent des compétences à travers une pratique immersive et socioculturelle de la langue ; d'autre part, il y a un grand écart entre le micro-environnement créé à l'université et le macro-environnement de la vie réelle, ce qui fait que la continuité du travail ne peut pas être assurée. C'est aussi pour cette raison que l'on utilise plus souvent l'approche communicative qui, selon Saydi (2015 : 23), maintient « en milieu scolaire, tandis que l'approche actionnelle conduit l'apprenant en dehors de la classe. »

2. Une autre forme de pédagogie : apprendre à apprendre

Si la conjoncture n'est pas favorable à un usage accru de l'approche actionnelle, il faut mieux connaître les causes d'une telle situation avant de vouloir y remédier. Dans la partie précédente, nous avons proposé quelques raisons possibles du faible développement de l'approche actionnelle en Chine ; en considérant les caractéristiques des apprenants chinois et de leur environnement d'apprentissage, on constate que les usages européens de l'approche actionnelle ne sont pas tout à fait compatibles avec la situation des établissements supérieurs chinois. Cependant, le plus important pour nous, c'est de trouver la solution optimale permettant d'adapter l'approche actionnelle à la situation chinoise et de promouvoir son utilisation en classe de français universitaire. Au lieu de chercher à transposer mécaniquement le dispositif actionnel européen, il vaut mieux explorer d'autres pistes susceptibles d'ajuster l'enseignement du français au contexte chinois. Dans cette partie, nous allons, du point de vue pragmatique d'un enseignant, élaborer quelques réflexions et propositions en ce sens.

2.1. Le changement des habitudes de l'apprenant

À la différence des classes traditionnelles, l'approche actionnelle requiert en premier lieu la participation active des apprenants, alors que les étudiants chinois sont un public plutôt « timide » ; la plupart d'entre eux n'ont pas l'habitude de s'exprimer en classe et de mobiliser aisément leurs compétences à cet effet. Si l'on veut s'approprier la perspective actionnelle, il faut travailler à susciter une tout autre attitude chez les étudiants. Pour nous, enseignants, la tâche sera alors de les encourager à changer leur habitude d'apprentissage et de les orienter vers un tel processus de transition. Il faut noter que ce processus pourrait durer longtemps, mais le professeur doit s'armer de patience pour y persévérer avec résolution et succès. Etablir la confiance entre l'enseignant et les apprenants comme entre les apprenants eux-mêmes est une tâche indispensable : il s'agit, en réalité, de promouvoir la confiance en soi de tous les participants au cours de français. Afin d'y arriver, la classe devrait être un endroit agréable et aisé pour tout le monde, quel que soit le type de pédagogie que l'on y déploie. Il est possible ensuite d'appliquer ladite approche peu à peu sans bousculer la sécurité nécessaire aux étudiants et aux institutions. On pourrait intégrer la tâche simple au début du cours, comme par exemple, écrire une carte postale à des amis. Dès que la confiance est établie et que l'apprenant s'habitue davantage à cette démarche de faire, d'apprendre et d'être instruit, nous pouvons proposer des tâches plus complexes composées de plusieurs sous-tâches. Cette progression par étapes facilite l'intégration de la perspective actionnelle et donne plus de temps aux apprenants pour s'y plier de bon gré avec souplesse et profit. D'ailleurs, il est temps de changer le rôle encore trop magistral du professeur en classe. L'approche actionnelle, en considérant l'apprenant comme acteur invité à jouer le rôle principal dans le processus de l'apprentissage, suppose un rééquilibrage des fonctions pédagogiques et communicationnelles. Trop souvent, les étudiants se réfugient dans un « silence protecteur » par peur de commettre des fautes et d'en subir les conséquences - une moins « bonne note de présence ». Par l'approche actionnelle, le résultat escompté tient à redonner autorité à une certaine forme d'autonomie de l'apprenant : l'enseignant est là pour lui « apprendre à apprendre ».

2.2. Le perfectionnement de l'enseignant et de l'enseignement

Premièrement, l'amélioration d'un plus vaste usage de cette approche nous demande, en tant qu'enseignant de langue étrangère, d'une part à bien maîtriser la langue française, d'autre part, à avoir plus de connaissances didactiques nécessaires. Cela suppose donc la mise en œuvre d'une formation continue et d'une

meilleure dynamique d'encouragement et de valorisation des enseignants : la participation à des formations ou à des conférences, plus de travail d'équipe et de communication entre collègues peuvent être, par exemple, de bons choix. Deuxièmement, nous devons participer activement à la réforme de l'enseignement de la langue française. Par exemple, le TFS 4 et le TFS 8, deux examens susmentionnés déterminent et orientent de façon massive le mode et la nature de l'enseignement/apprentissage du français universitaire. Emettre des propositions pour déployer toutes les ressources de l'approche actionnelle ne signifie pas une remise en question brutale de la pédagogie traditionnelle et de l'objectivation nécessaire des savoirs au travers d'une évaluation académique régulière. En ce sens, il faut admettre que l'existence du TFS4 et du TFS8 est plutôt positive en termes de motivation des apprenants : s'ils les stimulent en leur fixant un objectif précis et contraignant, ils présentent cependant aussi des limites didactiques qui peuvent brider le déploiement et le développement des talents des étudiants : comment préserver chez eux un rapport vivant, symbolique et actif à une langue qu'ils découvrent et apprennent de façon trop scolaire, abstraite et répétitive ? Aussi est-il nécessaire d'améliorer sans relâche les méthodes d'évaluation du niveau linguistique des étudiants si nous voulons rendre possible une plus vaste et plus fréquente mise en pratique de l'approche actionnelle.

2.3. La création d'un environnement « idéal »

Le dernier point tient à ce que si les obstacles venant de l'extérieur demeurent, la perspective actionnelle ne pourra pas être appliquée largement. Si le problème d'un très grand éloignement socioculturel et géographique persiste, et qu'il n'y aura jamais sur ce point d'environnement extérieur idéal à une approche actionnelle, nous pouvons, bien au contraire en tant qu'enseignants, préparer un environnement interne à la salle de classe ou plus largement, inhérent au cadre du campus universitaire : la recherche d'un décor adapté et le plus réel possible permettra de se servir de divers outils et de documents authentiques avec une efficacité vivante et pratique. Sur ce point, des vidéos, des images ou des documents sonores facilitent la création d'une situation favorable. Prenons l'exemple d'un cours dont l'objectif est d'apprendre les manières de table, dans une classe traditionnelle, c'est l'enseignant qui parle tout au long du cours. Néanmoins, nous pouvons transformer une classe normale en un restaurant français, à l'aide d'un menu authentique, de fourchettes et de couteaux, etc. Nous créerons donc une situation idéale pour l'accomplissement des tâches : manger à la française. Dans ce cas-là, l'intervention du professeur se transforme en une tâche intéressante à accomplir dans une situation réelle, il en résulte que nos étudiants deviennent de vrais acteurs sociaux

et apprennent des savoirs d'une façon plus active. Certes, la mise en place des outils ou des documents authentiques demande de mobiliser toute la capacité de recherche des enseignants et peut être un travail très onéreux en termes de temps. Par conséquent, nous devons prendre l'habitude de collecter les informations utiles dans le cadre de la vie quotidienne, les classer selon différents types de « savoir-faire » et de « savoir » si bien que nous pourrions les intégrer avec aisance à des médiations pédagogiques adaptées aux intérêts de nombreux groupes d'étudiants.

Conclusion

Nous avons exposé quelques propositions pour intégrer la perspective actionnelle qui favorise sans doute notre enseignement supérieur de français. Bien que ladite approche ait proposé de nouvelles idées et nous ait guidés dans une nouvelle direction, elle ne prétend pas être exhaustive et définitive, il est donc important de l'utiliser dans la situation correspondante avec des moyens idoines. C'est pourquoi il vaut mieux considérer le CECRL et l'approche actionnelle comme un guide ouvert à l'appropriation de chaque enseignant. Ce que nous pouvons faire, c'est d'étudier chaque méthode ou approche sérieusement, et par la suite, d'arbitrer ses propres choix selon l'ensemble des contraintes et des ressources propres à chaque cours. Comme les méthodes et les perspectives d'enseignement sont les produits des circonstances particulières, leur utilisation doit être sélective, c'est le point de vue que nous partageons avec FU Rong, spécialiste chinois de la didactique des langues (2010 : 42). En même temps, quand nous prenons comme référence une nouvelle méthode, les conditions historiques, les environnements sociaux et même les situations culturelles du pays ou de la région doivent être pris en compte pour mieux les adapter à l'enseignement.

Pour conclure, les raisons possibles du rare usage de l'approche actionnelle pourraient être les suivantes : d'abord, nous sommes face à un public chinois dont les habitudes d'apprentissage ne s'accordent pas très bien avec l'approche actionnelle. Cependant, le manque d'expériences et de bagages didactiques de même que les objectifs de qualification et d'évaluation trop exclusivement guidés par le TFS4 et le TFS8 nous font préférer une classe traditionnelle. Enfin, la Chine si éloignée de la France n'a pas encore un environnement idéal pour le développement de cette approche. Il est dommage que la perspective actionnelle ne soit pas utilisée largement dans les établissements supérieurs. Nous avons proposé quelques moyens qui pourraient favoriser sa mise en œuvre.

Pour des raisons diverses comme la domination de la partie linguistique, plus concrètement celle de la grammaire, dans l'enseignement du français universitaire

de la Chine, le changement attendu ne peut pas s'inscrire dans le court terme. L'habitude de l'enseigner d'une façon traditionnelle, c'est-à-dire selon une alternance répétitive d'explications professorales, d'exercices et de corrections encore professorales, peut s'ouvrir à d'autres possibles. Même si le cours magistral porte aussi du fruit par sa clarté et son efficacité autoritaire, la « classe de français » peut s'enliser dans une routine et un savoir livresque qui nuit parfois à la motivation des apprenants. Comment organiser des cours de grammaire d'une façon plus active et attirante ? L'approche actionnelle ou d'autres méthodes intégrées à la classe de grammaire promettent de nouvelles façons de procéder à la fois plus vivantes, plus créatives et plus durables.

Bibliographie

- Berard, E. 1991. *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe C.E. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cohen-Emetique, M. 1993. « L'approche interculturelle dans le processus d'aide ». *Santé mentale au Québec* N°18(1), P. 71-91.
- Fu, R. 2010. « Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du *Cadre Européen Commun de Référence* du français en Chine ». *Synergies Chine*, No5, p. 171-177. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine5/fu_rong.pdf [consulté le 01 mars 2021].
- Houssaye, J. 1988. *Le triangle pédagogique*. Paris : Peter Lang.
- Li, Z. 2014. « l'application de l'approche actionnelle dans le français fondamental » [“面向行动教学法”在基础法语教学中的应用——以《你好！法语2》第13课为例]. *L'étude de la formation de français en Chine*, p. 47-54.
- Puren, C. 2009. « La nouvelle Perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, p. 119-137.
- Qiu, L. 2017. « L'application de l'approche actionnelle dans le cours de compréhension écrite en français » [面向行动教学法”在法语泛读教学中的实践研究]. *Keijiaowenhui*, No 10, p. 181-182.
- Saydi, T. 2015. « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative ». *Synergies Turquie*, No8, p. 13-28. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf> [consulté le 01 mars 2021].
- Wang, W. 2015. « Le mécanisme, l'élaboration et le modèle statistique de TFS » [TFS 的运行机制、题型与统计模型]. *Le test et l'enseignement des langues étrangères*, No 3, p. 16-22.