

L'enseignement et l'apprentissage des différentes langues : traditions spécifiques et harmonisation des pratiques

CHRISTIAN PUREN
IUFM de Paris – Paris III

Les Cahiers de l'ASDIFLE, Actes du colloque des 5-7 septembre 1996 à l'Université de Toulon et du Var. Exposé introductif, pp. 12-23. Première publication sur christianpuren.com : juillet 2024, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1996d>.

Il y a, me semble-t-il, deux grandes manières d'aborder le thème général de ce colloque : l'approche descriptive et l'approche normative. Dans la première (l'approche descriptive), on va décrire, analyser, expliquer les ruptures et des continuités qui apparaissent dans les différentes didactiques existantes. Dans la seconde (l'approche normative), on va, sur la base ou non de cette sorte d'état des lieux antérieur, argumenter à propos de la possibilité, la viabilité, la légitimité, l'intérêt et/ou la nécessité des ruptures et des continuités entre didactiques de langues différentes. C'est très clairement vers cette seconde approche que nous oriente le libellé du thème n° 4 ("Harmonisation des approches didactiques et possibilités de transfert") et c'est donc cette seconde approche que j'ai retenue pour mon exposé.

Mais je voudrais auparavant signaler deux facteurs peu cités bien qu'ils soient, à mon avis, à la base des mécanismes de différenciation didactique et de maintien de cette différenciation didactique entre langues (ils sont donc, en d'autres termes, à l'origine de la constitution de traditions didactiques différenciées):

1) Le positionnement respectif des langues sur le marché de l'enseignement, où elles sont en compétition, et qui induit deux grandes stratégies opposées: soit l'imitation (on essaye de faire mieux ce que l'autre fait), soit la distinction (on essaye de faire ce que l'autre ne fait pas). On pourrait trouver facilement des illustrations de ces deux stratégies – et de l'hésitation souvent entre l'une et l'autre ou le passage de l'une à l'autre – dans la rivalité entre les langues vivantes et les langues mortes au sein de l'enseignement scolaire français au XIX^{ème} siècle, ou encore dans les rapports actuels entre l'allemand, l'anglais et l'espagnol dans le système scolaire français. Pour nous limiter à la didactique du français langue étrangère (FLE), on sait que la rivalité dans laquelle cette langue se situe vis-à-vis de l'anglais est une clé indispensable à l'interprétation de l'évolution de sa didactique depuis un demi siècle. On remarquera d'ailleurs qu'il y a

dans ce cas alternance régulière entre la stratégie de l'imitation et celle de la distinction, et que l'on a basculé depuis une dizaine années de la première à la seconde : après la période de "français fonctionnel" ou d'"enseignement fonctionnel du français", la réhabilitation récente de la littérature, mais aussi l'investissement particulier des didacticiens français dans la problématique de l'interculturel, peut en partie s'interpréter par ce nouveau changement de stratégie.

2) La "problématique de référence". Une "problématique de référence" se définit par ses cinq composantes: le public, les objectifs, l'enseignant, les situations d'enseignement/apprentissage, l'institution de référence. Cette problématique fonctionne de manière plus ou moins consciente chez les concepteurs de cours, méthodologues et didacticiens, mais avec une permanence et une force telles qu'on peut la considérer comme l'un des éléments fondamentaux de tout paradigme didactique (1). On peut opposer schématiquement la problématique de référence de la didactique du FLE, au moment de sa constitution à la fin des années 1950-début des années 1960, avec celle de la didactique scolaire depuis sa constitution à la fin du XIXe siècle jusqu'à nos jours (**voir tableau ci-après**).

Ce concept de "problématique de référence" n'est pas encore systématiquement utilisé dans la réflexion didactique, alors qu'il me paraît autrement plus important dans ses effets au niveau des constructions méthodologiques que les dites "théories de référence": dans une large mesure en effet, ces dernières n'ont été mobilisées en réalité qu'en fonction des réponses qu'elles semblaient apporter à la problématique de référence. Il s'agit aussi d'un concept essentiel dans l'analyse de l'évolution didactique, le renouvellement méthodologique ayant toujours été aussi un effet de la modification de la problématique de référence. C'est enfin un concept essentiel dans l'explication de l'éclectisme actuel, lequel est en particulier, en FLE tout au moins, l'effet d'une dispersion maximale des problématiques de référence à la suite de la volonté de mise en œuvre de l'analyse des besoins et de la "centration sur l'apprenant".

Outre le positionnement respectif des langues et la problématique de référence, d'autres facteurs peuvent certes parvenir à jouer un grand rôle dans la différenciation didactique entre langues, tels que :

- les différences de traditions pédagogiques d'un pays à l'autre, liées en particulier aux traditions pédagogiques, elles-mêmes reliées aux particularités culturelles (les enseignants de FLE en France connaissent bien, par exemple, les difficultés propres de mise en œuvre de l'approche communicative européenne avec les apprenants asiatiques);

- la diversité des références théoriques (on comprend aisément pourquoi, par

Problématique de référence

Didactique du français langue étrangère en France	Didactique scolaire des langues étrangères en France
enseignants natifs (français)	enseignants non natifs
apprenants adultes volontaires	“apprenants adolescents “captifs”
apprenants de langues sources différentes	apprenants de même langue source (le français)
besoins forts et immédiats en LE	pas de besoins forts et immédiats en LE
objectif communicatif prioritaire	différents objectifs simultanés: communicatif, culturel, formatif, cognitif, méthodologique
apprenants consacrant une part significative de leur énergie à l'apprentissage de la LE	apprenants sollicités par de nombreux autres apprentissages dont certains ressentis comme plus importants (français, mathématiques)
enseignement en milieu endolingue	enseignement en milieu exolingue
cours intensifs ou semi-intensifs	cours extensifs
apprentissage en temps limité en suivi	apprentissage sur plusieurs années (de 3 à 11 ans) avec des interruptions (vacances)
groupes restreints (de 10 à 15 en moyenne)	groupes nombreux (de 25 à 40)
institution spécialisée dans l'enseignement du FLE	institution non spécialisée dans l'enseignement des langues étrangères

exemple, les méthodologues anglicistes français ont été plus tôt et plus fortement influencés par le behaviorisme que ceux d'autres langues);

- les rapports particuliers entre langue source et langue cible (qui amènent par exemple les enseignants français d'arabe, qui ont à enseigner un arabe “littéral” propre à l'écrit et distinct de l'arabe “dialectal” utilisé pour la communication orale quotidienne, à organiser en classe une progression qui va globalement, à l'inverse de toute la tradition didactique occidentale depuis un siècle mais très logiquement, de l'écrit à l'oral).

Mais tous ces facteurs, pour puissants qu'ils soient, n'en restent pas moins seconds parce qu'il n'agissent que si et dans la mesure où ils se trouvent être en conjonction avec l'un ou l'autre des deux premiers facteurs cités.

Venons-en maintenant à l'approche normative de notre sujet, approche dans laquelle, je le rappelle, il s'agit d'argumenter à propos de la possibilité, la viabilité, la légitimité, l'intérêt, la nécessité des ruptures et des continuités entre didactiques de langues différentes.

Comme toutes les problématiques complexes, il peut être intéressant d'aborder celle-ci à partir d'une tension, d'une opposition, d'une contradiction ou encore d'un paradoxe fondamental. Je parlerai ici de contradiction entre une "exigence d'harmonisation" et une "exigence de variation".

Commentaire du schéma n° 1

– Cadrage institutionnel

Dans l'institution scolaire, on peut comprendre qu'il y ait nécessité, pour un certain nombre de raisons légitimes, à imposer une certaine "harmonisation". Je ne vais pas énumérer ici ces raisons, mais on pense immédiatement aux finalités, objectifs et principes pédagogiques renvoyant aux valeurs et aux projets de la société, ainsi qu'à l'obligation de proposer un enseignement qui soit de même "qualité" dans les différentes langues. C'est aussi le cas pour les



simples écoles de langues, dans lesquelles la logique commerciale impose que l'on propose des produits (en l'occurrence des cours de langue) correspondant à des offres relativement standardisées: le contrat d'achat d'un cours de langue implique bien qu'il y ait une caractérisation préalable (plus ou moins précise) de ce que sera ce cours et des résultats qui peuvent en être attendus.

– Formation et certification professionnelle

Le fait qu'un même diplôme sanctionne la formation professionnelle des enseignants de langue (principalement le CAPES 1e et 2e année en France) exige une certaine harmonisation des compétences didactiques, par conséquent certains contenus communs, voire certaines méthodes communes de formation d'une langue à l'autre.

– Besoins des apprenants

En système scolaire, la longueur du cursus (trois ans pour la LV3, cinq ans pour la LV2, sept ans pour la LV1 et bientôt onze ans pour les élèves qui auront

commencé la LV1 en CM2 dans le cadre de l’“enseignement d’initiation aux langues étrangères”, EILE), ainsi que la succession d’enseignants différents, fondent l’obligation d’assurer aux apprenants un certain suivi et une certaine cohérence curriculaire d’ensemble. Ceci bien sûr à l’intérieur d’une même langue, mais on peut s’interroger aussi sur les effets négatifs d’un manque d’harmonisation méthodologique d’une langue à l’autre (voir le problème classique et jamais résolu de l’harmonisation de la terminologie grammaticale, mais aussi les reprises lassantes des mêmes thèmes d’une langue à l’autre, les possibles effets négatifs de stratégies d’enseignement contradictoires sur la construction des stratégies d’apprentissage, etc.).

– Cohérence disciplinaire

À partir du moment où, pour un certain nombre de raisons, on considère qu’il existe ou qu’il doit exister quelque chose comme une didactique des langues, cette idée implique qu’il y ait au moins un certain nombre de problèmes communs à toutes les langues, et donc des propositions didactiques en partie communes.

Commentaire du schéma n° 2

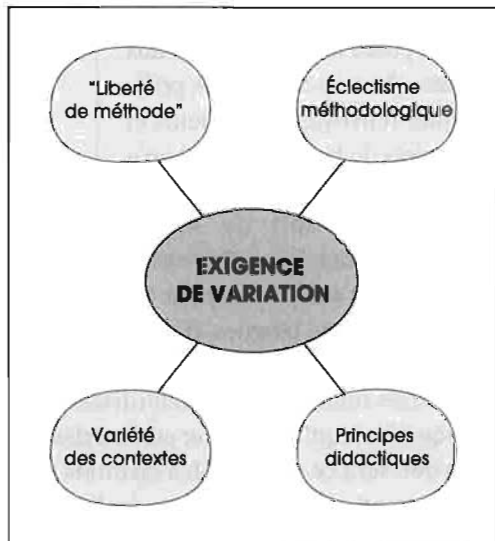
– “Liberté de méthode” (pour

les enseignants)

Cette liberté de méthode est affirmée très justement – et très justement justifiée – dans la partie commune à toutes les disciplines scolaires des Instructions officielles de 1985 dans les termes suivants: “La liberté des méthodes pédagogiques libère la force de l’esprit et stimule la capacité d’innovation.” Il ne s’agit pas là d’un principe abstrait: un professionnel est bien en particulier quelqu’un qui a la compétence et les moyens pour être responsable, et la responsabilité ne peut se concevoir sans liberté.

– Variété des contextes

L’une des caractéristiques de la didactique actuelle est l’intégration de la “pensée environnementaliste” : à l’opposé de ce qui se passait à l’époque des méthodologies dominantes et de leurs matériels universalistes, on considère maintenant que l’enseignement des langues (comme tout enseignement, en fait), est essen-



tiellement un art d'adaptation aux circonstances, de gestion en temps réel de situations d'enseignement/apprentissage différentes les unes des autres et pour une certaine part imprévisibles. Je citerai simplement le cas d'une stagiaire de portugais de l'IUFM de Paris, il y a deux ans, qui a choisi de rédiger sous ma direction son mémoire professionnel sur le thème de la "pédagogie différenciée" parce que dans l'une des ses deux classes en responsabilité, elle avait un élève franco-phonie (tous les autres étaient de familles d'origine portugaise).

- Principes didactiques

Ce sont la "motivation", l'"activation", la "différenciation" et l'"autonomisation". Or on voit que la mise en œuvre commune de ces quatre principes suppose que l'on se place, au niveau de la réflexion et de l'action didactiques, dans une logique de variation méthodologique maximale.

- Éclectisme méthodologique

Je passe très rapidement sur ce thème, parce qu'il recoupe en partie mes remarques sur les trois éléments antérieurs (liberté de méthode, variété des contextes et principes didactiques). Je dirai simplement que les méthodologies constituées ont fonctionné dans le passé comme de puissantes et gigantesques machines à réduire la complexité méthodologique, et que leur disparition laisse désormais le champ libre à la créativité de l'enseignant et à la négociation avec les élèves.

Comment peut-on, par conséquent, gérer cette contradiction entre la nécessité de l'harmonisation et la nécessité de la variation? La thèse que je défendrai ici se situe au croisement de deux perspectives: celle de la construction de la didactique des langues vivantes étrangères en tant que discipline autonome (exigeant par conséquent une théorisation interne propre) et celle d'une "didactique complexe" exigée par l'éclectisme actuel. La première perspective oriente clairement vers le thème des continuités (si l'on peut ou si l'on doit construire une didactique unique et cohérente, c'est qu'il est possible ou qu'il est nécessaire d'harmoniser), et la seconde oriente tout aussi clairement vers le thème des différences voire des ruptures (nécessaires en raison des spécificités propres à chaque langue et à son enseignement).

L'une des manières de gérer cette contradiction repose sur le passage d'une conception de l'harmonisation par simplification, c'est-à-dire par limitation, disjonction, interdiction (la théorisation didactique, jusqu'à présent, légitimait tout autant certaines pratiques privilégiées qu'elle en interdisait d'autres) à une conception de l'harmonisation par complexification, c'est-à-dire diversification, combinaison, ouverture. Dans cette nouvelle perspective, les pratiques didactiques peuvent être considérées comme globalement les mêmes d'un enseignant à l'autre et d'une langue à l'autre parce que chacun pour sa langue

est amené à mettre en œuvre la même diversité méthodologique. On peut d'ailleurs remarquer à ce propos que les époques dorées de la DLE sont les périodes de transition entre méthodologies différentes, parce que les concepteurs de manuels et les enseignants ont pu enrichir leurs pratiques à partir de la cohérence en place : il y a eu ainsi successivement transfert direct à partir d'une cohérence traditionaliste, transfert audiovisualiste à partir d'une cohérence directe, transfert communicatif à partir d'une cohérence audiovisualiste (ce dernier cas de figure est particulièrement clair dans les manuels français de FLE depuis une quinzaine d'années). En jouant sur le sens financier du terme "transfert", on pourrait dire que les concepteurs de cours et les enseignants se sont à ces moments-là enrichis par accumulation de capital didactique.

Mais cette accumulation avait pu être gérée assez aisément parce que les diversités méthodologiques en jeu étaient malgré tout relativement limitées, puisqu'elles étaient empruntées à un nombre réduit (deux, généralement) de méthodologies qui s'étaient elles-mêmes constituées dans une logique réductrice de cohérence forte. Ce n'est plus le cas actuellement, et la didactique des langues se trouve confrontée à un double défi :

- au niveau de sa propre théorisation interne, il lui faut couvrir toute la complexité de sa problématique tout en maintenant la cohérence indispensable à son projet de conceptualisation globale;

- au niveau de l'intervention sur le terrain, il lui faut donner aux enseignants les moyens de maintenir une indispensable cohérence parallèlement à la nécessaire ouverture, en d'autres termes, les moyens de proposer à leurs apprenants – ou de les aider à se construire – de multiples cohérences ouvertes.

Je n'ai pas ici le temps – et je n'ai de toutes façons pas encore les moyens – de définir les grandes lignes de ce que pourrait être cette nouvelle didactique. Je me contenterai pour terminer cet exposé de présenter l'une des voies que j'explore actuellement, celle de la modélisation des processus d'enseignement.

La technique de la modélisation des processus (ceux-ci étant défini comme la succession des activités nécessaires à la fabrication du produit) est utilisée depuis longtemps dans le management d'entreprises comme outil complexe de réflexion et d'action au service de la qualité et de l'innovation. Elle me paraît être l'un des outils adaptés à la situation actuelle de la didactique des langues pour les raisons suivantes :

- contrairement à la théorisation telle qu'on l'entend dans les sciences dites "exactes" ou "dures" (et souvent, sous l'influence de celles-ci, dans les sciences humaines dites "molles") la modélisation ne cherche pas à représenter la réalité en soi, mais à se confronter à elle, et précisément la didactique des langues est essentiellement une discipline d'intervention (2);

– le processus permet de regrouper de très nombreuses activités ou problématiques complexes en les reliant malgré tout par le fil directeur du projet global; et précisément, comme nous venons de la voir, l'enjeu de la didactique actuelle est de penser simultanément la complexité et la cohérence;

– les processus d'apprentissage doivent certes être pris en compte, mais ils sont trop divers, différents, évolutifs, aléatoires et contradictoires (c'est-à-dire complexes) (3) pour fournir la base d'une réflexion didactique directement opératoire.

Pour illustrer l'intérêt d'une approche par processus de la didactique des langues, je donnerai ici deux exemples.

Commentaire du schéma n° 3

– Finalités: formation intellectuelle, esthétique et morale; langue (cible, source, compétence langagière générale); culture (cible, source, compétence culturelle générale, compétence interculturelle).

– Objectifs: compétence de communication, compétence méthodologique, compétences "méta".

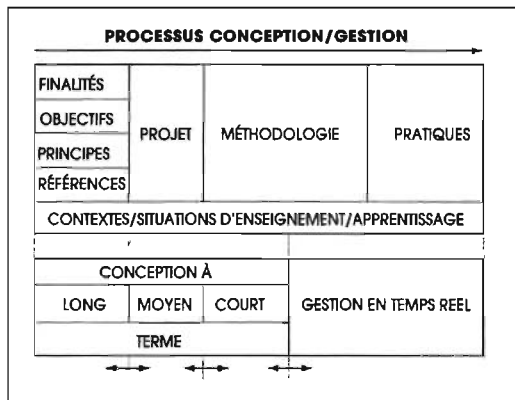
– Principes: motivation, activation, différenciation, autonomisation.

– Références: "théories de référence", méthodologies constituées, approches, démarches, méthodes, procédés, techniques existant sur le marché didactique.

– Projet: objet didactique cohérent conçu à partir des finalités, objectifs, principes et références, mais aussi en fonction de l'expérience pratique antérieure et avec comme visée des pratiques de classe déterminées; un tel objet peut aller depuis la mise au point d'une progression grammaticale sur une année complète, voire un cursus entier jusqu'à la préparation d'une séquence de classe limitée de quelques minutes.

– Méthodologie: contrairement à la partie méthodologique des "références", il s'agit ici des méthodes qui vont être effectivement utilisées en classe, qui vont "informer" directement les pratiques d'enseignement.

– Contextes/situations d'enseignement/apprentissage: on y trouve des éléments aussi divers que le statut social de la langue, la motivation et la disponibilité psychologique des élèves, le nombre d'heures par semaine, le nombre d'élèves par classe, les conditions matérielles, etc.



– Conception à long terme : dans l’enseignement scolaire, elle est essentiellement du ressort de l’institution ; c’est la conception de l’ensemble du curriculum.

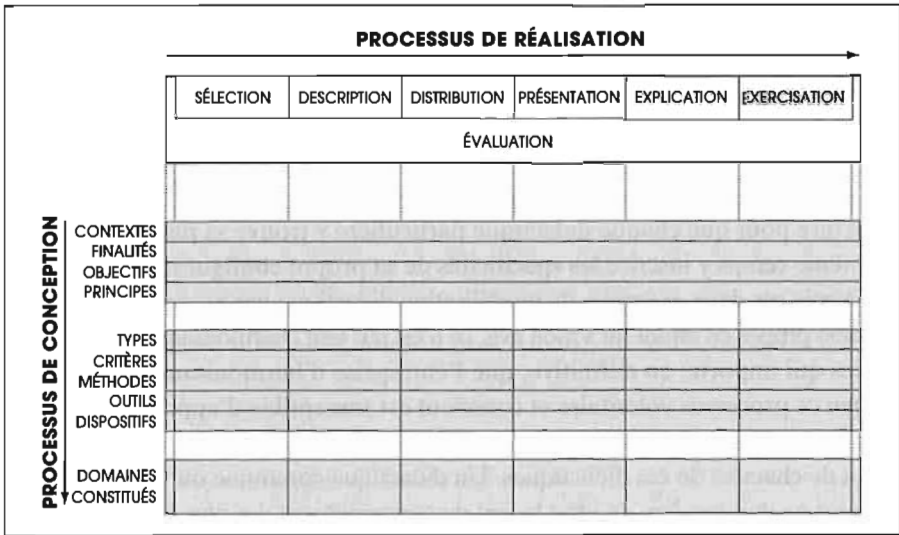
– Conception à moyen et court terme : il y a continuum entre ces deux types de conception, depuis un projet de séjour à l’étranger ou d’exposition jusqu’à un simple exercice isolé, en passant par un dossier de civilisation, une unité didactique d’un manuel, une séquence d’une heure de classe, une activité déterminée.

Les doubles flèches représentent dans ce schéma des “curseurs”, qui peuvent donc “glisser” pour se placer à des endroits différents de la ligne horizontale sur laquelle ils se situent. La conception à long terme est ainsi arrivée à un certain moment de l’histoire de la didactique des langues à occuper non seulement la totalité du champ de la conception, mais une bonne part de l’espace ici réservé à la gestion en temps réel : c’est ce que l’on a appelé “la centration sur la méthode”, “méthode” ayant dans cette expression le sens de méthodologie constituée, macro-cohérence méthodologique dans laquelle la conception des projets est prédéterminée et encapsulée de telle sorte qu’elle échappe pour une large part aussi bien à l’enseignant qu’aux apprenants.

Ce modèle de processus me paraît être un bon outil de réflexion commune en formation d’enseignants : il permet en particulier de les faire s’interroger sur le statut, la conception et la mise en œuvre des “projets”, ainsi que sur les différents modes d’insertion du méthodologique, depuis les différents macro-modèles disponibles (dans les “références”) jusqu’au pilotage en temps réel à l’aide de micro-modèles ou “objets” que l’expérience professionnelle permet de choisir, d’articuler les uns aux autres et de mettre en œuvre avec un haut degré d’automatisme : ce dernier mode de fonctionnement est sans doute l’une des solutions pragmatiquement apportées par les enseignants au problème des “cohérences ouvertes” : l’ouverture se fait entre ces multiples cohérences partielles, au moment où l’enseignant, en fonction de son observation en temps réel des apprenants, les sélectionne, les combine et les articule entre elles (4).

Processus de réalisation /processus de conception” (page ci-après)

Les différentes activités successives du “processus de réalisation” proposées dans ce modèle ne sont pas originales : elles apparaissent déjà par exemple dans l’ouvrage de 1965 de W. Mackey (5). Le seul commentaire indispensable concerne le terme que je propose ici d’“exercisation”, néologisme couvrant toute la diversité des activités plus ou moins guidées contenues dans la phase autrefois appelée, dans la méthodologie audiovisuelle SGAV, d’“exploitation”, depuis les exercices structuraux jusqu’à l’expression libre en passant par la conceptualisation grammaticale et les exercices d’application.



Si ce modèle présente une certaine originalité, c'est, je pense, dans le croisement qu'il effectue entre les activités du processus de réalisation et les différents éléments qui doivent être pris en compte dans le "processus de conception" (représenté ici verticalement). Dans l'ensemble des cadres ainsi créé, c'est en effet la totalité des problématiques didactiques qui peuvent être placées. Quelques exemples, à titre d'illustration :

- croisement sélection/outils (i.e. outils de sélection): programmes officiels, listes de fréquence, niveaux-seuils, lexiques spécialisés;
- croisement types/correction (i.e. types de correction): sélective/systématique, en temps réel/différée, ponctuelle/développée, spontanée/sollicitée, autonome/par l'enseignant/par les autres apprenants;
- croisement exercisation/méthodes (i.e. méthodes d'exercisation): démarches globaliste/analytique, démarches déductive/inductive, démarche implicite/explicite, approche directe/approche comparatiste;
- croisement critères/évaluation (i.e. critères d'évaluation): progrès individuel, effort individuel, motivation individuelle, niveau moyen de la classe, progression collective, niveau exigé par l'institution, niveau exigé par l'examen;
- croisement dispositifs/exercisation (i.e. dispositifs d'exercisation): enseignement frontal, travail par groupes, travail individuel en classe, travail individuel hors-classe, différentes formes d'alternance de dispositifs;
- croisement domaines constitués/évaluation: docimologie.

Ce modèle peut être ainsi utilisé en formation comme un cadre conceptuel général de la didactique des langues, qui permet aux étudiants de se repérer à tout

moment et de rapporter les points les plus divers et hétérogènes qu'ils étudient à une même cohérence d'ensemble. C'est sans doute là une autre manière de rendre compatible complexité et cohérence – cette fois dans la réflexion “didactologique” et en formation –, en dépassant là encore la contradiction entre les spécificités propres à chaque langue et la nécessaire harmonisation d'ensemble: la didactique des langues est conçue comme un cadre à la fois suffisamment large et structuré pour que chaque didactique particulière y trouve sa place mais puisse en même temps y inscrire les spécificités de sa propre configuration.

Après ces deux exemples de modélisation didactique par processus, je conclurai mon propos en disant qu'à mon avis, ce n'est pas tant l'harmonisation entre didactiques qui importe, en définitive, que l'entreprise d'harmonisation elle-même, ce que ce processus volontaire et conscient est susceptible d'apporter en termes de confrontation et d'échanges, ce qu'il laisse espérer en termes d'enrichissement de chacune de ces didactiques. Une didactique commune ou “générale” aux langues ne doit pas être en effet le lieu de regroupement des plus petits communs dénominateurs à chacune d'elles, mais tout au contraire le lieu de la mise en commun des éléments de ressemblance tout autant que des éléments de différence. Parce que seuls les principaux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage (les apprenants et leur enseignant) sont en mesure de décider ensemble, au fur et à mesure de son déroulement, des ruptures et des continuités didactiques qu'ils vont eux-mêmes opérer. La fonction de la discipline didactique commune est donc d'une part d'ouvrir au maximum les possibles, de proposer un maximum d'alternatives potentielles, d'autre part de proposer des règles de choix, de combinaison et d'articulation entre tous ces possibles. Ces règles sont certainement très nombreuses et complexes, à la mesure de la diversité et de la complexité des contextes, finalités, objectifs et principes locaux d'enseignement/apprentissage, mais ce sont bien ces règles elles-mêmes – et non plus jusqu'à présent les produits finis de leur application datée et circonstancielle qu'étaient les méthodologies constituées – que les didacticiens doivent désormais s'efforcer de dégager, pour que les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage puissent se les approprier et les utiliser dans leur co-gestion de la relation d'enseignement/apprentissage.

Le terme d’“harmonisation” contenu dans le titre de cette intervention et dans celui du thème n° 4 de ce colloque peut renvoyer à “harmoniser”, mais aussi à “rendre harmonieux”: si l'objet de la didactique des langues est bien la relation entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage, l'objectif essentiel de cette discipline peut être défini comme la mise en harmonie de ces deux processus. Et tout transfert au niveau de la conception didactique, quel qu'il soit et d'où qu'il provienne, ne peut *a priori* qu'augmenter les chances de parvenir à cette harmonie recherchée.

1) Les deux autres éléments fondamentaux de ce paradigme sont :

- l'idée centrale de ce qu'est parler une langue étrangère (penser en langue maternelle et traduire instantanément et inconsciemment en langue étrangère, dans la méthodologie traditionnelle ; penser et parler en langue étrangère, depuis la méthodologie directe) ;

- l'idée centrale de ce qu'est apprendre à parler une langue étrangère (acquérir rationnellement les règles de fonctionnement de la langue dans la méthodologie traditionnelle; penser et parler directement en langue étrangère depuis la méthodologie directe).

2) Sur ce que j'appelle "un nouveau paradigme didactique", celui d'une "didactique complexe", je renvoie à mon *Essai sur l'éclectisme* (CREDIF-Didier, 1993, pp. 163 sqq.), et à mon article à paraître dans le numéro 105 des *Études de linguistique appliquée*, "Concepts et conceptualisation dans la formation à/de la didactique des langues: vers un nouveau paradigme disciplinaire".

3) Voir par exemple à ce sujet les analyses de Klaus Vogel dans son ouvrage *L'Interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll. "interlangues - linguistique et didactique", 1995, 323 p. (en part. p. 111).

4) Sur cette problématique de l'adaptation méthodologique en temps réel par montage d'"objets", je renvoie à mon article: " Psycho-pédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classes ", *Revue française de pédagogie*, n° 108, juil.-août 1994, pp. 13-24.

5) *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, nouv. éd. trad. et mise à jour par L. Laforge, Paris, Didier, 1972, 713 p. (1^e éd. *Language Teaching Analysis*, London, Longman, 1965).