
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : ENTRE PRINCIPES ET PRAGMATISME

Pierre-Yves ROUX (Centre international d'études pédagogiques – Sèvres ; France)

La didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée et encore moins une science exacte. Dans un domaine en constante réflexion et en rapide évolution, les enseignants doivent se positionner comme des praticiens réflexifs cherchant à concilier principes méthodologiques et pragmatisme réfléchi afin de proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux élèves, à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage.

De plus, et même si des auteurs ont pu raconter une « Histoire » de l'enseignement des langues étrangères et distinguer des grandes étapes et des courants marquants, l'évolution de la discipline s'écrit plus souvent en termes de continuité que de ruptures, et les méthodologies sont plus souvent amenées à cohabiter et à se superposer qu'à se succéder et à se remplacer.

Enfin, tout enseignant, quelle que soit l'importance de son expérience, a des représentations de son métier et a acquis des habitudes professionnelles dont il aura parfois des réticences à se défaire, *a fortiori* dans la mesure où elles ont pu et peuvent encore se révéler particulièrement performantes, même si elles ne sont plus promues par le courant méthodologique le plus récent.

Le seul objectif intangible de tout enseignant doit être de donner à son cours le plus d'efficacité possible, ce qui sous-entend notamment des apprentissages utiles, rapides, valides et pérennes. Dans cette perspective, chacun sera conduit à construire sa propre approche méthodologique, qui reposera à la fois sur les avancées de la réflexion en didactique des langues mais aussi sur ses expériences, compétences et appétences, ainsi que sur la prise en compte d'éléments contextuels toujours spécifiques, parmi lesquels les attentes institutionnelles ne peuvent être occultées.

Notre propos ne visera pas à retracer l'évolution de la didactique du français langue étrangère¹, mais à voir dans quelle mesure les enseignants peuvent combiner les prescriptions de différents courants méthodologiques et à mettre en cohérence certains principes prônés par les approches actuelles (communicatives ou actionnelles par exemple) et d'autres, plus anciennes, pouvant relever de courants radicalement différents (approches traditionnelle ou SGAV par exemple). Se poser cette question revient également à identifier et à analyser les conditions d'un « éclectisme méthodologique » refusant

¹ Pour en savoir plus, on pourra se référer à C. Puren (Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ; Nathan-CLE Int. 1988) ou encore C. Germain (Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire ; CLE Int. 1993)

d'une part la modernité pour elle-même et d'autre part l'aspect systémique et global des approches pédagogiques.

1. QUELQUES AXIOMES POUR SITUER LE DÉBAT

En guise de propos liminaires, on me permettra un certain nombre de constats et de remarques pouvant avoir valeur de principes pour ce qui est des méthodes et méthodologies :

1. les locuteurs les plus âgés sont la preuve que toutes les méthodes ont pu se révéler efficaces à leur époque, mais on devra également se souvenir que les apprenants et les besoins langagiers d'alors ne sont pas ceux d'aujourd'hui ;
2. si certaines méthodes apparaissent aujourd'hui comme obsolètes et peuvent faire sourire, les méthodes et méthodologies actuelles connaîtront à n'en pas douter le même sort d'ici quelques décennies, voire moins... On évitera par conséquent de tomber dans un dogmatisme béat en ne jurant que par les approches les plus actuelles ;
3. sans vouloir faire preuve de nostalgie ou de conservatisme, on doit reconnaître que la modernité ne saurait être en elle-même gage de qualité. Seuls les résultats, et donc l'efficacité des méthodes et méthodologies peuvent être pris en compte pour évaluer leur pertinence ;
4. on évitera de confondre les manuels en usage, la méthodologie préconisée et la méthodologie effectivement mise en œuvre. On peut en effet fort bien avoir adopté une méthode récente et basée sur une approche moderne, et l'utiliser de façon très différente de celle préconisée par ses auteurs. Cette remarque vaut dans les deux sens, et il n'est pas moins courant de travailler de façon traditionnelle avec une méthode conçue pour une approche moderne que le contraire ;
5. La méthode ou la méthodologie « miracle », permettant d'enseigner et d'apprendre sans implication et/ou sans effort de la part de l'enseignant tout comme des apprenants est au mieux un fantasme d'auteur, au pire un fallacieux argument commercial ;
6. La recherche en didactique, généralement centrée sur des *a priori* qui ne valent pas pour l'ensemble des situations, conduit pourtant à des résultats et à des outils qui se veulent « universels », cette tentation de « l'universalité » pouvant occulter la nécessaire prise en compte des éléments contextuels permettant de définir et de préciser la spécificité d'une situation ;
7. Pour compléter la remarque précédente, je rappellerai enfin les propos de Daniel Coste, au sujet du *Cadre européen commun de référence pour les langues*² (CECR) : « Pour tout usage [...], le Cadre n'est qu'un instrument parmi d'autres, à utiliser avec d'autres et en prenant soigneusement en compte les dimensions contextuelles. Toute mise en œuvre du Cadre implique des analyses autres de ce contexte [...], qui ne peuvent que conduire à des conclusions non standardisées » (Daniel COSTE, *Forum politique de Strasbourg, février 2007*)

Ces différentes remarques confirment qu'il convient, dans ce domaine – comme dans d'autres, de privilégier la réflexivité en se posant les « bonnes » questions et de se garder de tout dogmatisme

² Document élaboré dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe et traduit dans une quarantaine de langues, dont le japonais

excessif, notamment afin d'éviter que les apprenants ne subissent les expérimentations d'enseignants soumis à l'instabilité de mutations méthodologiques qui, si elles ont leur propre logique, peuvent apparaître comme totalement innovantes, trop éloignées des pratiques antérieures et surtout des compétences effectivement maîtrisées pour être mises en œuvre avec succès.

On se souviendra enfin que, tout au moins en contexte scolaire, l'enseignement de la langue vivante n'est qu'une discipline parmi une multitude d'autres apprentissages auxquels l'élève est soumis et pour lesquels il a développé des compétences spécifiques. Exiger des comportements différents en langue étrangère au prétexte que c'est ce que promeut la didactique des langues étrangères ne pourra certainement pas rendre son cours plus efficace. Et cette remarque vaut également pour des apprentissages postsecondaires pour lesquels l'apprenant va appuyer sa démarche sur des *habitus* et des compétences qui lui sont propres.

2. POURQUOI ET COMMENT LA DIDACTIQUE DES LANGUES VIVANTES ÉVOLUE-T-ELLE ?

La didactique des langues étrangères est en constante évolution, parfois par de simples ajustements, de façon beaucoup plus radicale à d'autres moments. Dans l'histoire la plus récente, en se limitant aux dernières cent années écoulées et à l'enseignement de la seule langue française, on pourrait résumer cette évolution en quatre grands moments et en quatre grands types de méthodes : les méthodes dites « traditionnelles » (rien de péjoratif dans cette appellation mais la seule reconnaissance d'une « tradition » dans l'enseignement des langues), les méthodes structuro-globales audiovisuelles – SGAV, l'approche communicative et l'approche actionnelle, notamment formalisée à l'intérieur du CECR.

Cette évolution permanente n'est pas pour autant subjective ou aléatoire, mais elle repose d'une part sur des évolutions sociétales, d'autre part sur des réactions par rapport aux courants précédents et le constat d'une efficacité toujours perfectible (on pourra ici parler d'autoévaluation), mais aussi sur des options didactiques prenant elles-mêmes appui sur des travaux et des avancées dans des domaines épistémologiques différents mais qui peuvent se révéler complémentaires pour construire des approches systémiques cohérentes. Parmi ces domaines et ces paramètres, on peut noter (liste non exhaustive) :

- des avancées technologiques. Que ce soient les projecteurs de diapositives, les magnétophones, l'informatique ou encore les tableaux interactifs, ces innovations ont eu ou auront un impact considérable sur les méthodes de langues ;
- des changements sociétaux, qui ont pu introduire de nouveaux objectifs dans l'enseignement des langues, ceux-ci passant d'un accès à la littérature à une approche communicative plus pragmatique, voire utilitariste ;
- une évolution et une diversification du profil des publics et donc de leurs objectifs d'apprentissage : élèves en contexte scolaire, mais aussi adultes professionnels, migrants, étudiants et futurs étudiants... Ce qui peut légitimement conduire à penser que tous les français

sont désormais *sur objectifs spécifiques* (FOS), et ce qui permet de distinguer celui-ci du français « en contexte professionnel » ;

- une évolution dans le comportement et le positionnement des apprenants vis-à-vis de la matière enseignée, la valeur ajoutée des apprentissages devant apparaître de plus en plus concrète et de plus en plus immédiate ;
- des recherches en sciences de l'éducation et en psychologie appliquée à l'éducation ;
- des recherches dans le domaine des sciences cognitives ;
- le choix assumé par les didacticiens d'options théoriques dans le domaine du langage et de ses fonctions.

3. DES MÉTHODOLOGIES TRÈS CONTRASTÉES

La mise en regard et en cohérence des différents éléments rappelés précédemment, dans un cadre théorique lui-même en évolution, a pu donner lieu à des perceptions radicalement différentes de l'enseignement des langues et, par voie de conséquence, à des prescriptions méthodologiques très contrastées. Parmi les principales différences, on pourra relever :

- le médium privilégié à savoir langue orale vs langue écrite. Même si tous les courants méthodologiques affichent leur volonté de développer ces deux aspects langagiers parfois insécables, on constate des évolutions nettes dans le domaine. Les méthodes dites traditionnelles, qu'elles soient plus ou moins datées, font la part belle à l'écrit alors que les méthodes structuro-globales audiovisuelles (SGAV) privilégiaient clairement l'oral. Les approches les plus actuelles tentent pour leur part de concilier ces deux approches en insistant notamment sur leur complémentarité, mais en précisant souvent une primauté de l'oral sur l'écrit.
- le type de langue enseigné. On a ainsi pu constater le passage d'une langue littéraire et très normée vers une langue artificielle dans les années 1970, notamment basée sur les conclusions d'une enquête menée par le CREDIF et ayant abouti à l'identification et à la publication du « français fondamental ». Ce document inventoriait les mots français statistiquement les plus employés par les locuteurs natifs. Cette langue « statistique » ne correspondait en fait à aucun discours réel et, aujourd'hui, la langue enseignée se veut « authentique », tout comme les supports d'enseignement.
- la place de la langue maternelle et/ou des autres langues connues. Là encore, les réponses ont été très contrastées, accordant tout d'abord la part belle à la langue maternelle, notamment à l'occasion d'activités récurrentes de traduction et d'explications en LM, avant de proscrire l'usage de cette même langue maternelle et de croire en l'efficacité du *bain linguistique* en langue cible. Le recours à la langue maternelle ou à d'autres langues connues des apprenants est aujourd'hui non seulement toléré mais souvent encouragé, à condition qu'il soit encadré, choisi, raisonné, et corresponde à des options pédagogiques et non pas à une quelconque

solution de facilité. On notera ainsi l'apparition de la notion de « médiation linguistique » dans le CECR, qui consiste à traiter dans une langue un support proposé dans une autre langue.

- la place et l'enseignement de la grammaire constituent également des marqueurs forts pour identifier un courant méthodologique. On est en effet passé d'une grammaire centrale, support de la progression pédagogique, totalement explicite et nécessitant un recours massif au métalangage, à une grammaire implicite, diffuse, et toujours « au service » de la communication. On pourrait faire le parallèle entre ces deux approches et l'opposition entre d'une part la description de la langue et d'autre part sa pratique.
- le rôle et le positionnement de l'enseignant. L'évolution est dans ce domaine plus linéaire et moins chaotique, dans la mesure où les approches préconisent chacune à son tour une relation pédagogique de plus en plus centrée sur l'apprenant et les apprentissages. Le rôle de l'enseignant a donc été repensé : il est aujourd'hui un facilitateur des apprentissages plutôt qu'un détenteur et un transmetteur de savoirs.
- les objectifs et le contenu des enseignements peuvent eux aussi caractériser et parfois opposer les différents courants méthodologiques dans le domaine de la DLE. On retiendra principalement la distinction et l'évolution entre des acquisitions de connaissances et la construction de compétences, parmi lesquelles les savoirs mais aussi les savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre (ou métacognition) trouvent désormais toute leur place.
- l'enseignement de la culture liée à la langue cible permet également de distinguer les différentes approches des langues étrangères. Quasiment absent des méthodes SGAV, il est désormais un des axes forts de l'approche actionnelle.
- Enfin, pour clore une liste distinctive qui n'a rien d'exhaustif, on notera les changements de types de progressions. C'est ainsi que la progression en spirale, qui préconise de revenir régulièrement sur les mêmes éléments pour en assurer une meilleure acquisition a remplacé une progression linéaire qui pouvait considérer comme définitivement acquis les apprentissages correspondant à un objectif atteint.

4. POURQUOI CRÉER SA PROPRE APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ?

En philosophie, on donne le nom d'*éclectisme* à l'école de Potamon d'Alexandrie, qui recommande d'emprunter aux divers systèmes ce qu'ils ont de meilleur plutôt que d'édifier un système nouveau.

En didactique, et notamment dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, cette ouverture correspondrait à l'adoption et à la mise en œuvre dans les classes de principes issus de différents courants méthodologiques, à l'évidente condition que ces principes soient conciliables et aillent dans le sens d'une plus grande efficacité des cours : « *Les approches pédagogiques [...]*

Pourquoi créer sa propre approche méthodologique ?

préconisées par des décideurs en politique éducative, imposées unilatéralement ne peuvent apporter de réponse satisfaisante uniformément pour tous les publics et tous les contextes³ ».

En effet, les différentes approches méthodologiques conçues in vitro, font souvent table rase du passé et envisagent la situation d'un œil nouveau et à travers le prisme des éléments d'évolution précisés précédemment. Or les enseignants demeurent généralement les mêmes d'un courant méthodologique à un autre et ne peuvent renier les vérités passées aussi simplement, pas plus qu'ils ne peuvent se défaire d'expériences et d'habitudes qui ont pu se révéler efficaces : « *Il lui faut [au maître] connaître le plus grand nombre de méthodes, avoir la capacité d'en inventer de nouvelles, ne pas suivre une seule méthode mais être convaincu que chacune a ses avantages* » (Léon Tolstoï).

De plus, les courants méthodologiques qui apparaissent régulièrement pour remplacer le précédent, ne doivent pas être perçus comme des pensées globales et insécables où il faudrait *tout prendre ou tout laisser*, mais comme la mise en cohérence et en complémentarité de réponses à des questions portant sur des domaines parfois très divers.

De plus, les orientations méthodologiques proposées sont généralement « universalistes » et ne peuvent tenir compte de la pluralité et de la diversité des contextes d'enseignement – apprentissage : comment penser que ce qui est possible et pertinent dans un pays soit forcément possible, pertinent et efficace dans un autre système éducatif alors que les finalités de l'enseignement, les horaires, les programmes, les supports de cours, les évaluations, etc. sont différents, sans même évoquer les facteurs humains que représente l'ensemble de la communauté éducative, élèves et parents d'élèves inclus ?

La méthodologie que nous préconisons serait plus une synthèse qu'un compromis dans la mesure où il ne s'agit pas de renoncer à certains principes, mais de s'interroger préalablement sur leur pertinence dans son contexte d'enseignement. Il s'agit d'une pédagogie « de l'équilibre », entre des préconisations théoriques et un pragmatisme avant tout dicté par l'expérience et les capacités de l'enseignant, mais également par le comportement et les *habitus* d'apprentissage de ses élèves : « Il n'est de bonne pédagogie que dans l'éclectisme parce que le chemin unique sélectionne toujours ceux qu'il fait réussir⁴ ».

Tenir compte de la pluralité et de la diversité des éléments contextuels dans sa réflexion obligera généralement à assouplir la rigidité de courants méthodologiques qui, pris au pied de la lettre, se révèlent dans la plupart des cas irréalistes car ils envisagent un enseignant maîtrisant à la perfection l'ensemble des compétences nécessaires, des élèves motivés et réagissant de façon prévisible, et des situations d'enseignement-apprentissage débarrassées des contraintes matérielles et institutionnelles, ce qui ne correspond bien entendu à aucune réalité.

³ Richard Lescure : *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites* (Colloque international « Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels » 28-30 octobre 2010 Sofia)

⁴ Philippe Meirieu

D'ailleurs, pour Robert Galisson⁵, les enseignants sont de moins en moins enclins à respecter les méthodologies constituées et à utiliser les manuels comme suggéré par les auteurs. Ils manifestent en revanche une forte tendance à l'éclectisme et utilisent d'une manière subversive le manuel, en l'adaptant et en transgressant les préconisations des auteurs. En outre, et notamment grâce à la reprographie, ils se construisent des méthodes qui leur sont propres en empruntant des éléments à des sources multiples et en les mettant en complémentarité. Et l'infinité de ressources accessibles sur internet ne pourra que renforcer cette tendance...

À une époque où chacun reconnaît la nécessité de prendre en compte les différences de rythme, de style ou encore de stratégies d'apprentissage, on se doit de reconnaître et d'accorder la possibilité de telles distinctions entre les enseignants et les enseignements, *a fortiori* lorsqu'on sait que l'approche et les activités qui valent pour une classe peuvent se révéler totalement inadéquats et donc inefficaces pour la classe parallèle.

Enfin, cet éclectisme méthodologique contribue certainement à mettre de façon effective l'apprenant au centre de la relation pédagogique, en permettant de mieux prendre en compte ses stratégies et *habitus* d'apprentissage. Certes les élèves n'apprennent pas aujourd'hui comme ils apprenaient dans un passé pas si éloigné mais, de plus, ils n'apprennent pas de la même façon partout dans le monde. Nier ces différences reviendrait à renoncer à prendre en compte un élément contextuel pourtant essentiel et à se priver de compétences développées par ailleurs. Pourquoi et au nom de quel principe se voulant universel, à titre d'exemple, se priver de toute activité de mémorisation dans des pays et des contextes où les apprenants ont l'habitude de déployer cette capacité, et où elle peut se révéler efficace ? On pourrait également, et dans les mêmes termes, poser la question du recours à la langue maternelle dans le cadre du cours de langue étrangère. Et la réponse ne sera certainement pas la même dans tous les contextes et tous les pays.

5. QUELLE FAISABILITÉ POUR LES PRÉCONISATIONS DIDACTIQUES ?

Il peut se révéler tentant (et relativement aisé) de formuler des préconisations didactiques à l'intention des enseignants, mais on se doit également de s'interroger sur leur faisabilité en contexte professionnel. Afin d'illustrer cette remarque, nous prendrons l'exemple du principe de différenciation pédagogique, prôné par l'ensemble des didacticiens actuels, et nous poserons la question des modalités et des conditions de sa mise en œuvre.

Si on ne peut qu'être d'accord avec un concept qui consiste à reconnaître l'hétérogénéité des classes et la diversité des styles, rythmes et stratégies d'apprentissage des élèves, ainsi que la nécessité de prendre en compte cette hétérogénéité durant les cours, quelles sont les conditions de sa faisabilité dans les classes ?

⁵ BESSE, H. et GALISSON, R. (1980): *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé Int.

Attrayante sur le principe, la différenciation pédagogique, qu'elle soit simultanée ou successive⁶, sous-entend en effet des exigences spécifiques pour sa mise en œuvre, parmi lesquelles on retiendra :

- des apprenants autonomes ; certains groupes devant réaliser des activités en dehors de la présence et de l'attention directes de l'enseignant, les apprenants doivent avoir développé cette compétence transversale, qui relève avant tout des savoir-être mais aussi des savoir-faire ;
- des programmes et programmations suffisamment souples ; comme pour toute pratique plaçant l'apprenant au centre de la relation pédagogique, les contraintes institutionnelles, au premier rang desquelles le strict respect des programmes et programmations, doivent permettre de s'adapter à des éléments qu'il n'est pas possible de prévoir ni d'anticiper...
- des supports d'enseignement variés et adaptés ; s'adapter aux difficultés rencontrées par les différents apprenants nécessite des ressources multiples et diversifiées ;
- des enseignants formés et maîtrisant nombre de compétences, comme par exemple la gestion de plusieurs groupes simultanément, l'analyse typologique des erreurs et la transformation de ces erreurs en besoins de compétences puis en programmes de remédiation, etc. ;
- des conditions matérielles permettant cette différenciation : « coins » d'apprentissage en autonomie, ateliers, centres de ressource, etc.

On peut donc penser que si toutes ces conditions ne sont pas réunies (et on peut douter qu'elles le soient dans la plupart des cas), la différenciation pédagogique ne sera pas possible, du moins telle qu'envisagée par les théoriciens. Il revient donc à l'enseignant de repenser un principe sans aucun doute pertinent et efficace, et de voir comment, à quel niveau et à quel degré, il sera effectivement possible de l'intégrer dans ses pratiques professionnelles.

6. EN GUISE DE CONCLUSION : UN BESOIN D'ENSEIGNANTS BIEN FORMÉS

Pour pouvoir tenir compte de toutes les variables contextuelles et donc être efficace, l'enseignant doit bénéficier d'une latitude d'action qui va le responsabiliser tout en le valorisant. On peut cependant craindre un éclectisme excessif et irréfléchi qui conduirait à la juxtaposition d'éléments parfois incompatibles, voire opposés, ce qui nécessite des enseignants bien informés et bien formés. En effet, le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble incohérent de techniques d'enseignement, ce qui exige d'une part des enseignants réflexifs (qui se posent les « bonnes questions »), et d'autre part des enseignants bien formés, capables de composer avec des éléments méthodologiques *a priori* hétérogènes pour ne pas dire hétéroclites.

A défaut de certitudes dans le domaine, On se contentera donc de souligner l'importance de la formation des enseignants. En effet, seules des compétences spécifiques et une réflexivité avancée pourront leur donner l'autonomie nécessaire pour leur permettre de bâtir une approche didactique qui leur sera propre et qui pourra garantir une cohérence entre les différents éléments méthodologiques.

⁶ Cf. Philippe Meirieu par exemple

Si on reprend les éléments cités *supra* comme pouvant servir à différencier les différentes approches méthodologiques, le tableau ci-dessous devrait permettre aux enseignants de se situer par rapport à chacun de ces paramètres, à travers une gradation en cinq niveaux qui iraient du plus traditionnel vers un antonyme qui, sous cette forme, ne correspondrait en fait à aucun courant constitué.

	◀ Gradation ▶	
Priorité à l'écrit	○ ○ ○ ○ ○	Priorité à l'oral
Langue normée et artificielle	○ ○ ○ ○ ○	Langue se voulant authentique
Supports pédagogiques	○ ○ ○ ○ ○	Supports authentiques
Place centrale de la grammaire	○ ○ ○ ○ ○	Grammaire au service de la communication
Transmission de connaissances	○ ○ ○ ○ ○	Développement de compétences
Éléments culturels peu présents	○ ○ ○ ○ ○	Éléments culturels très présents
Progression linéaire	○ ○ ○ ○ ○	Progression en spirale
Centration pédagogique sur l'enseignant	○ ○ ○ ○ ○	Centration pédagogique sur l'apprenant
Recours fréquent à la LM	○ ○ ○ ○ ○	Recours à la LM prohibé

C'est bien la mise en perspective et en cohérence de ces éléments, qui peuvent apparemment sembler disparates, qui permettra à l'enseignant d'imaginer sa propre approche. Celle-ci doit être raisonnée et ne pas correspondre à des appétences particulières, d'où la nécessité d'une formation complète, qui favorise la réflexivité et qui privilégie le développement de compétences professionnelles et non pas la transmission de connaissances théoriques ou livresques : « *L'éclectisme [...] exige que l'enseignant possède de vastes connaissances [...]. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe*⁷ ».

Mais on retiendra essentiellement un souci de pragmatisme et de concret pour des enseignants qui se retrouvent quotidiennement face à leurs apprenants et qui ne peuvent épouser les conflits mettant en cohérence ou en concurrence le béhaviourisme, le structuralisme, le fonctionnalisme, l'analyse distributionnelle, le constructivisme, et tant d'autres concepts dont seules les incidences réciproques, pratiques (et comprises) peuvent les intéresser.

Enfin, on soulignera que le principe de la zone proximale de développement (ZPD – cf. Vigotski) est essentiel dans la perspective de l'évolution des pratiques professionnelles. L'enseignant doit en effet pouvoir s'interroger sur ses pratiques et compétences actuelles, et identifier une marge de progression qui demeurera réaliste et donc « atteignable » car peu éloignée de son niveau de performance actuel.

⁷ L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français: une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards, Fu Rong, Université des Langues étrangères de Beijing

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

Collectif : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* La Maison des langues, 2010.

Rosen, E. : *Le point sur le CECR, CLE International, 2007.*

Bosman C, Gérard F., Roegiers X. : *Quel avenir pour les compétences*, De Boeck, 2000

Perrenoud, P. : *Construire des compétences dès l'école*, ESF, 2000

Beacco J.-C. : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2007

Martin, E : *L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine*, Synergies Chine, n°2, novembre 2006

Christian Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF/Didier, 1993

Galissou, R : *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, vingt ans de réflexion disciplinaire*, *Etudes de Linguistique appliquée*, n°79, juil-sept.1990, Didier Erudition

Besse, H. et Galissou, R. : *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé Int., 1980

Coste, D. et autres : *Lignes de forces du renouveau actuel en DLE. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Clé international, 1980

Numéros spéciaux *Le français dans le monde (recherches et applications)* : La didactique au quotidien (1988), Méthodes et méthodologies (1995)