



HAL
open science

Des discours au discours didactique

Yvon Rolland

► **To cite this version:**

Yvon Rolland. Des discours au discours didactique. Alizés : Revue angliciste de La Réunion, 2010, Old Days, New Days, 33, pp.201-216. hal-02341426

HAL Id: hal-02341426

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02341426>

Submitted on 31 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des discours au discours didactique

Si Ferdinand de Saussure distingue la langue de la parole, Guillaume reformule cette dualité en couple langue-discours. La transition de la langue au discours est l'acte de parole prenant son origine dans la langue. Nous n'allons pas analyser ici la notion linguistique, mais prendre ce terme au sens général de « discours » au pluriel, pour traduire la multiplicité des courants et des fondements scientifiques qui concourent à faire ce qu'est la didactique des langues étrangères, discipline scientifique qui fait appel à des sciences de référence : linguistique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences cognitives, etc..

La didactique des langues étrangères se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés. (Cossu : 1995 239)

Nous allons tout d'abord analyser les discours didactiques multiples sur le plan scientifique, puis étudier les dissonances institutionnelles auxquelles nous sommes inéluctablement confrontés, avant de mesurer les écueils liés au discours didactique.

Les discours didactiques : un écheveau scientifique

Les théories d'apprentissage sont multiples ; il en résulte un véritable écheveau scientifique. Les théories symboliques (Randall : 2007) représentent le savoir comme une collection de symboles accompagnés de règles qui spécifient les rela-

tions entre ces symboles. L'approche symbolique impliquerait que le traitement lexical reflète l'organisation abstraite des langues étrangères. Reprenant les travaux de Hulstijn (2002) et O'Halloran (2003), Randall (2007 106) explique que ceci signifierait que le processus mental de l'apprentissage dériverait d'un comportement dicté par des règles et non de l'utilisation de la langue.

Les théories fonctionnelles non symboliques relèvent au contraire, selon Randall, de modèles basés sur des systèmes de traitement de données non spécifiques au langage : l'apprentissage résulte alors d'interactions entre des processus biologiques et sociaux.

Les théories structuralistes réinvesties

La psychologie béhavioriste va d'autant plus influencer l'apprentissage pendant des années en France, que ses conséquences en linguistique structuraliste sont aisément opérationnelles. Selon Skinner (1957), deux principes fondamentaux sont à prévoir : le sujet doit produire une réponse à un moment donné, et celle-ci doit être renforcée immédiatement pour l'établissement de comportements en partie ou totalement nouveaux. Deux « contingences de renforcement » sont à la base de tout comportement : elles correspondent à l'interaction entre trois classes d'évènements successifs, une stimulation (production d'une réponse), un comportement de l'organisme (réponse), et un événement extérieur à l'organisme, qui suit le comportement. Les méthodologies s'inspirent souvent, sur le plan institutionnel, de ces théories au niveau morphosyntaxique et phonologique. D. Gaonac'h s'étonne que

les techniques béhavioristes fassent une si belle part aux aspects formels du langage, alors même que la théorie en considère en principe comme essentiels les aspects fonctionnels, l'insertion du comportement dans son environnement physique et social. (1987 25)

Les théories cognitives : un discours dominant, mais ambivalent

L'interactionnisme est une perspective épistémologique qui envisage toute connaissance comme le produit d'une relation d'interdépendance du sujet connaissant et de l'objet à connaître. L'action du sujet sur son environnement y est estimée fondamentale (Troadek : 2003 29). Ainsi, la syntaxe émane-t-elle des propriétés du discours humain :

Syntactic change is driven primarily by psycholinguistic and pragmatic principles relating to speech perception and production in face-to-face interaction. (Givon : 1979 in Larsen-Freeman & Long : 1991 267)

L'atout de cette approche est de mettre en avant la communication et de considérer la langue comme un outil au service de la communication. Les théories interactionnistes sont elles-mêmes fondées sur ces deux orientations que sont d'une part l'environnementalisme, et de l'autre l'innéisme, ou nativisme.

L'apport environnementaliste est pertinent si l'on se penche sur deux modèles propres à l'apprentissage. Brown (1980) définit le modèle d'acculturation comme processus d'adaptation à la nouvelle culture. On entre dans le domaine de la psychologie sociale qui mesure ici la distance préjudiciable entre l'apprenant et sa culture 1 et la culture 2. Le processus d'acculturation comporte plusieurs phases comme l'euphorie, le choc culturel, le stress culturel et l'adaptation à la nouvelle culture.

Andersen (1983) propose son modèle de nativisation, qui relève de la création de systèmes linguistiques indépendants de ceux de la L2, et qui correspondent aux caractéristiques de la L1. Selon Andersen, la nativisation semble correspondre aux notions « d'assimilation », tandis que la dénativisation tient, quant à elle, de « l'accommodation », au sens piagétien du terme. Il s'agit d'une reconstruction du système linguistique pour être en conformité avec la L2. Il ne s'agit pas de processus distincts, mais d'un même processus d'acquisition qui prend en compte la cognition et les stratégies communicatives. Il précise par ailleurs la dimension linguistique et cognitive du processus, qui implique la perception, le traitement, la mémorisation et la construction du sens. Ce processus implique la notion d'interlangue (Selinker : 1992 4), qui concerne l'analyse contrastive, le bilinguisme, l'analyse des erreurs, la linguistique théorique et la psychologie expérimentale. Ces modèles présentent l'intérêt d'intégrer des données essentielles de la didactique.

L'orientation nativiste est aussi incontournable, bien qu'antinomique des données environmentalistes. Les travaux mentalistes de Chomsky dans le domaine de l'acquisition des langues et de la linguistique se rattachent à ce courant. Pour Chomsky, l'acquisition relève de propriétés biologiques innées et d'une connaissance innée, qui concernerait à la fois les universaux de forme et les universaux de substance. La description d'une langue consiste ainsi à formuler un ensemble fini de règles formelles constituant une grammaire générative permettant d'engendrer toutes les phrases grammaticales de cette langue.

S. D. Krashen, disciple de Chomsky, a élaboré la théorie du Moniteur qui comporte cinq hypothèses. La première relève de l'opposition entre acquisition et apprentissage.

L'acquisition surviendrait de façon subconsciente et automatique, lors d'une communication naturelle orientée par le sens. L'apprentissage survient comme conséquence d'une étude métalinguistique consciente des propriétés formelles de la langue. La deuxième hypothèse concerne l'ordre naturel d'acquisition des caractéristiques grammaticales formelles. L'ordre serait prévisible. La troisième hypothèse est à proprement parler celle du Moniteur. Celui-ci interviendrait sur les connaissances relevant de l'apprentissage, afin de modifier celles qui relèvent de l'acquisition. La quatrième hypothèse concerne la réception (*input*). L'acquisition se produit lorsque le récepteur a compris l'*input*. La cinquième hypothèse concerne le filtre affectif. Elle met en avant la dimension affective la plupart du temps ignorée de la psychologie cognitive. Le filtre baisse si le degré d'anxiété est faible, et si la motivation et la confiance en soi sont élevées.

La didactique ne peut ignorer cette orientation constructiviste qui relève aussi du cognitivisme. En opposition à l'innéisme, le constructivisme propose la construction progressive des structures internes du sujet. La pensée humaine n'y apparaît pas déterminée *a priori*, ni totalement libre de créer les connaissances qu'elle veut, mais contrainte par son origine naturelle et biologique ; les formes qu'elle prend le sont par la logique (Trodec & Martinot : 2003 48-49).

Jean Piaget développe, dans le cadre de sa psychologie du développement, la théorie opératoire qui consiste à décrire le développement d'un sujet qui « opère » sur le monde environnant. Les fondements sont épistémologiques (le sujet est épistémique et universel), biologiques (avec deux fonctions biologiques que sont l'assimilation (déterminée par le sujet) et l'accommodation (déterminée par l'objet), ainsi que logico-mathématiques (Trodec : 2003 53-56).

Le constructivisme piagétien concerne l'action de l'organisme sur le milieu et les résistances de celui-ci, avec une succession d'équilibres et de perturbations représentant des paliers et des stades. Jean Piaget (1987 14) les définit lui-même ainsi :

- le stade des réflexes, des premières tendances instinctives et les premières émotions ;

- le stade des premières habitudes motrices et des premières habitudes organiques ainsi que les premiers sentiments différenciés ;

- le stade de l'intelligence sensori-motrice (jusqu'à deux ans environ), avec la notion d'intentionnalité ;

- le stade de l'intelligence intuitive, des sentiments spontanés, du rapport de soumission à l'adulte (de deux à sept ans), période préopératoire avec des progrès langagiers et l'émergence de la représentation dans l'espace ;

- le stade des opérations intellectuelles concrètes (de sept à douze ans), avec un début de logique, des sentiments moraux et sociaux de coopération ;

- le stade des opérations intellectuelles abstraites, ou adolescence, avec la formation de la personnalité et l'insertion affective et intellectuelle dans la société des adultes.

L. S. Vygotsky (1962) insiste sur la composante sociale du développement cognitif. Sa conception socioconstructiviste veut que la véritable direction de la pensée n'aille pas de l'individu au social, mais du social à l'individu. La pensée et la conscience sont déterminées par les activités réalisées avec des congénères dans un environnement social précis. Il considère que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social, et dans un deuxième temps, lors d'une activité individuelle ; elle

devient alors une propriété intériorisée de l'enfant. Le rôle de l'enseignant est alors décisif, puisque « ce qu'un enfant peut faire aujourd'hui en collaborant avec autrui, il peut le faire tout seul demain » (Vygotsky : 1962 104).

L'apport du neuro-constructivisme est aussi primordial car il explicite le processus conduisant à l'accès conscient, notamment dans le modèle élaboré par Karmilloff-Smith (1979). Ces fondements sont prometteurs, car ils signalent une complémentarité entre nativisme et constructivisme. Le développement métalinguistique de J. E. Gombert (1990 242-49) s'en inspire. Il se fait graduellement par une structuration des connaissances linguistiques, responsable de la transformation de représentations initialement implicites, intuitives, non conscientes et facilitatrices (épilinguistiques) en représentations explicites, conscientes (métalinguistiques). Quatre étapes sont définies : l'acquisition des premières habiletés linguistiques et la maîtrise épilinguistique, puis la maîtrise métalinguistique et l'automatisation des métaprocessus. Ce processus global implique des étapes partant du non conscient intuitif à la prise de conscience suivie d'une automatisation devenant inconsciente.

Nous le voyons, ces théories apportent des réponses à la problématique de l'apprentissage, mais ce sont des réponses parcellaires car souvent antinomiques ; chacune peine à répondre pleinement aux attentes précises des chercheurs en didactique.

Les discours institutionnels discordants

La didactique institutionnelle concerne les orientations prescrites par l'Institution. On assiste, depuis une trentaine

d'années, à une évolution constante des modèles cognitifs d'apprentissage et des discours qui les accompagnent.

Le paradigme béhavioriste précise que parler une langue, c'est réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement. Notons ici l'influence de la linguistique structuraliste : nous sommes dans le domaine de la compétence linguistique, de l'enseignement, et de la langue comme objet d'étude. L'élève apprend en réagissant aux sollicitations verbales de l'enseignant ou des enregistrements. Les modèles didactiques de référence sont les méthodologies audio-orale et audiovisuelle.

Passons à présent de la langue au discours, de l'enseignement à l'apprentissage centré sur l'apprenant, de la compétence linguistique à la compétence de communication, avec l'approche communicative, l'interaction, les notions-fonctions et l'apport de la linguistique pragmatique. L'étude de la langue n'est plus une fin en soi, mais le discours appris est au service de la communication, avec un message, un émetteur et un récepteur. Pourtant, ce passage de la langue au discours dénote un habillage notionnel-fonctionnel pour des contenus qui restent souvent structuraux et formalistes. Nous assistons alors à une évolution de l'approche communicative qui devient une approche cognitive.

Le paradigme devient constructiviste : parler une L2 c'est mettre en œuvre la grammaire interne que l'on a acquise de cette langue, le postulat cognitif de l'apprentissage est de conduire un processus permanent de construction-déconstruction-reconstruction personnelle de son interlangue. (Puren : 2007)

On y intègre la conceptualisation qui caractérise la réflexion sur la langue directement issue de la linguistique de l'énonciation.

Nous constatons actuellement l'apparition d'une ultime phase de l'approche communicative qui passe d'une approche cognitive à une approche plurilingue et à une perspective actionnelle. L'apprenant devient un acteur social, il est dans la pédagogie du projet. Il en résulte des confusions conceptuelles et une utilisation polysémique des termes qui ne peuvent qu'être perturbantes. Nous sommes passés de fonctions langagières référencées comme fondamentales dans les années 80, comme en témoignent les tables des matières des manuels de l'époque, à des compétences linguistiques en 1995, dans le Nouveau Contrat pour l'École, puis à des savoir-faire spécifiques dans les référentiels de collègue en 1996-97, avant de n'être qu'une simple composante de la compétence pragmatique en 2005.

Les « compétences fondamentales » des années 80 que sont l'écoute, la lecture, l'expression orale, l'expression écrite, deviennent des « capacités » dans les évaluations nationales d'entrée en seconde de 1993 à 2001, parfois même des « aptitudes », pour devenir des « activités de communication langagière » au nombre de cinq, cette fois avec une interaction orale, en 2005, en collègue.

Les savoirs linguistiques se détachent des savoir-faire dans les années 80, pour devenir des « savoirs déclaratifs » en 1990, que l'on distingue des « savoirs procéduraux » (qu'étaient les savoir-faire), pour enfin devenir des « savoirs intégrés » en 2000, qu'il faut maîtriser pour mettre en œuvre une compétence. Il en résulte un nécessaire recadrage didactique pour les chercheurs et les enseignants.

Le discours en didactique: un recadrage nécessaire

L'enseignant, comme le chercheur, doit se méfier de toute terminologie et de l'utilisation polysémique de termes flous, et se référer à des définitions rigoureuses pour tenir un discours cohérent et constructif. Ainsi, peut-on lire ici et là :

La compétence est la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire organisés en vue d'accomplir une activité complexe ou une tâche. (Bourguignon : 2005)

La capacité comporte de l'acquis alors que l'aptitude est une disposition naturelle à quelque chose. (Foulquier : 1971)

Un savoir intégré est un savoir qu'il faut maîtriser pour mettre en œuvre une compétence. (Bourguignon : 2005)

[U]n savoir-faire spécifique relève de situations précises comme l'habileté à utiliser les fonctions langagières. (Bourguignon : 2005)

[U]n savoir-faire général est transférable à de multiples situations, comme dans le cadre des activités langagières, par exemple l'écoute, et des stratégies cognitives correspondantes comme l'inférence lexicale. (Bourguignon : 2005)

En résumé, retenons qu'une compétence implique des savoirs intégrés, des savoir-faire spécifiques qui se traduisent en apprentissage par la compréhension, la réflexion et la mémorisation, et des savoir-faire généraux qui sont les développements de ces capacités. Tenir un discours cohérent nécessite aussi de prendre en compte d'autres obstacles.

Le deuxième écueil pour le chercheur concerne la confusion permanente entre la didactique des chercheurs et la didactique institutionnelle. La première relève d'un champ théorique complexe et pléthorique, sans paradigme dominant. Le chercheur doit ainsi trouver sa méthodologie et prendre appui sur un cadre théorique conséquent. Les domaines de référence varient en fonction de l'orientation de la recherche et de

la méthodologie choisie. Ceci occasionne des obstacles épistémologiques qu'il faut surmonter, l'exemple de la polysémie de certains termes en est un exemple. La didactique institutionnelle concerne des techniques rationalisées plus que de la réflexion scientifique. Les positions institutionnelles ne sont jamais soumises à un questionnement scientifique et les termes scientifiques employés font croire à une scientificité. De plus, on assimile à tort la didactique institutionnelle à la recherche en didactique. Cette didactique est un simple écran, car elle met en avant des paradigmes en fonction d'une mouvance, ce qui a comme conséquence d'occulter d'autres paradigmes et de parasiter le travail du chercheur qui prendrait principalement appui sur le contexte institutionnel pour progresser.

Pour augmenter la confusion, la didactique est un domaine à fort réinvestissement, Certaines théories considérées comme dépassées sur le plan institutionnel, restent d'actualité dans certains contextes, telles les théories structuralistes. Il reste, et c'est là tout le paradoxe, que la didactique est à la croisée de la théorisation et de la contextualisation. Il faut donc établir des liens entre la terminologie scientifique et ce qui se passe lors d'une action sur le terrain. Il est vrai aussi qu'il y a inexorablement des conflits d'intérêts chez le chercheur tiraillé entre la recherche purement scientifique et sa carrière institutionnelle, souvent « dogmatisée » en France.

Le chercheur doit ainsi se positionner par rapport aux divers types et courants de recherche de la didactique. Les méthodologies oscillent entre la recherche épistémologique ou fondamentale, d'une part, et la recherche expérimentale, la recherche-action, la recherche-développement ou la recherche de synthèse qui allie épistémologie et empirisme, d'autre part.

La recherche en France regroupe plusieurs courants didactiques : le premier est issu de la linguistique énonciative, avec D. Bailly ; le deuxième est historique, avec C. Puren ; le troisième concerne l'analyse des pratiques, en lien avec les recherches en acquisition des langues, avec J.P. Narcy-Combes, sans oublier le courant plurilingue du Conseil de l'Europe, auteur du CECRL et de l'approche actionnelle.

Il reste que la recherche en didactique doit intégrer tout ce qui fait l'apprentissage, pas simplement ce qui relève du verbal et du linguistique, mais aussi ce qui touche au non verbal et à l'extralinguistique. Prendre en compte l'individu dans ce contexte et analyser ses fondements psychologiques ou sociaux ne pourra que faire avancer la didactique. C'est le cas de notions telles que la motivation, par exemple. La recherche en didactique, comme le souligne J. P. Narcy-Combes, relève d'un kaléidoscope impliquant la mise en place de cristaux différents dans une rotation cohérente et harmonieuse. C'est aussi tout l'attrait de son discours.

Nous le voyons, les discours sur la didactique foisonnent et le chercheur a d'autant plus de mal à adopter une terminologie rigoureuse, des sciences de référence, une problématique alliant discours théoriques et pratiques. Il convient de ne pas confondre scientificité et institution, et de ne pas négliger la dimension humaine dans tous ses aspects. C'est aussi une gageure au pays de Descartes qui invite à rationaliser et à éliminer l'irrationnel : cette dernière dimension répond « à certaines raisons que la raison doit absolument prendre en compte », nous dit Damasio (2008), reformulant la célèbre phrase de Pascal sur le cœur et la raison.

Yvon Rolland¹

¹ Université de la Réunion, France.

Bibliographie

- Andersen, R. *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Massachussets : Newbury House, 1983.
- . *Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom*, New York: Van-Patten & Lee, 1990).
- Baddeley, A. *La mémoire humaine, théorie et pratique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- Bailly, D. *Didactique de l'anglais (2) La mise en œuvre pédagogique*, Paris : Nathan, 1998a.
- . *Les mots de la didactique des langues : le cas de l'anglais*, Paris : Ophrys, 1998b.
- . *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus*. Paris : Nathan, 1997.
- Beacco, J. C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, 2007.
- Berbaum, J. *Pour mieux apprendre*. ESF, 1992.
- Bourguignon, C. *La démarche didactique en anglais, du concours à la pratique*, Paris : Presse Universitaires de France, 2005.
- Brown, H. D. "The Optimal Distance Model of Second Language Acquisition." *TESOL Quarterly* 14, 1980, 157-64.
- Buser, P. *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob, 1998.
- Chomsky, N. & Halle, M, *The Sound Pattern of English*. London : Harper & Row, 1968.
- Cohen, A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London : Pearson, 2003.
- Cotte, P. Joly, A. O'Kelly, D. Gilbert, É. Delmas, C.M.C. Girard, G. & J. Guéron, *Les théories de la grammaire anglaise en France*, Paris : Hachette.
- Cossu, Y. *L'enseignement de l'anglais*, Paris : Nathan, 1995.
- Cyrułnik, B. *Mémoire de singe et parole d'homme*. Paris : Hachette, 1983.
- Damasio, A. R. *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob. 2008.

- Develay, M. *Les trois coups sont frappés: la représentation peut commencer* in *Les cahiers pédagogiques*, 312, Mars 1993, CRAP, 1993.
- . *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris : ESF, 1995.
- Doise, M. & Mugny, G. *Psychologie sociale & développement cognitif*. Paris : Armand Colin, 1997.
- Dörnyei, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- . *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- . "Principles of Instructed Language Learning." *Asian EFL Journal*, volume 7, issue 3, article 1, 2005.
- Foulquié, P. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF, 1971.
- Gajo, L. *Immersion, Bilinguisme et Interaction en Classe*. Paris : Didier, 2001.
- Galisson, R. & D. Coste *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976.
- Galisson, R. *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues*. Paris : Clé international, 1980.
- Gaonac'h, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier, 1987.
- . *L'Apprentissage Précoce d'une Langue*. Paris : Hachette, 2006.
- Gaonac'h, D. & Golder, C. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette, 1995.
- Gardner, R., Smythe, P., Clement, L. & Glicksman L. "Second Language Learning: a Social Psychological Perspective." *Canadian Modern Language Review* 32, 1976, 198-213.
- Gardner, R.C. *Social Psychology and Second Language Learning : the Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold Publishers, 1985.
- Ginet, A. *Du laboratoire de langues à la salle multi-médias*, Paris : Nathan, 1997.
- Girard, D. *Enseigner les langues*, Paris : Hachette, 1985.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence*. New York : Bantam, 1995.

- Gombert, J. E. *Le développement métalinguistique*, Paris : Presse Universitaires de France, 1990.
- Goullier, F. *Les Outils du Conseil de l'Europe en Classe de Langue : CECR et Portfolios*. Paris : Didier, 2005.
- Karmiloff-Smith, A. *A Functional Approach to Child Language : A Study of Determiners and References*, Cambridge : Cambridge University Press, 1979.
- Krashen, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London : Longman, 1985.
- . *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, London : Prentice Hall, 1988.
- Laborit, H. *Éloge de la fuite*. Paris : Gallimard, 1976.
- . *La légende des comportements*. Paris : Flammarion, 1994.
- . *Une vie*. Paris : Editions du Félin, 1996.
- Lallement, B., & Pierret, N. *L'Essentiel du CECR pour les Langues*. Paris : Didier, 2007.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M.H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London : Longman, 1991.
- Moirand, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1982.
- Narcy, J. P. *Apprendre une Langue Étrangère*. Paris : Editions d'Organisation, 1990.
- Narcy-Combes, J.-P. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys, 2005.
- Narcy-Combes, M.F. *Précis de Didactique*. Paris : Ellipses, 2005.
- Oxford, R. L. (2006). Task-based Language Teaching and Learning: an Overview. *Asian EFL Journal*, volume 8, issue 3, article 5.
- Piaget, J. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1947.
- . *Six études de psychologie*. Paris : Folio, 1987.
- Piaget, J. & Chomsky, N. *Théories du langage : théories de l'apprentissage*. Paris : Seuil, 1979.
- Puren, C. (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-Clé International.
- Puren, C. Conférence d'avril 2007, IUFM de Nancy. Première version in *La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie*. Les Langues Modernes n°3, 1999, Paris : APLV, 2007, 26-41.

- Randall, M. *Memory, Psychology and Second Language Learning*, Amsterdam : John Benjamins, 2007.
- Robinson, P. *Cognition and second language instruction*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
- Rolland, Y. *Storytelling et dénativisation phonologique à l'école élémentaire : une gageure didactique ?* Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 2002.
- . *L'anglais à l'école. Guide Belin de l'enseignement*. Paris : Belin, 2003.
- . *Le CAPES Externe d'Anglais : l'Épreuve Préprofessionnelle*. Paris : Belin, 2007.
- Selinker, L. *Rediscovering Interlanguage*. New York : Longman, 1992.
- Singleton, D. *Language Acquisition: the Age Factor*. London : Multilingual Matters, 1989.
- Skinner, B. F. *Verbal Behavior*, New York : Prentice Hall, 1957.
- Thill, E. *Motivation, émotion, attention et concentration*. Paris : Vigot, 1997.
- Tomatis, L. A. *Nous sommes tous nés polyglottes*, Paris : Fixot, 1991.
- Troadec, B. & Martinot, C. *Le développement cognitif*. Paris : Belin Sup, 2003.
- Trocmé-Fabre, H. *J'apprends, donc je suis*. Paris : Editions d'Organisation, 1992.
- Vygotsky, L. S. *Thought and language*. Cambridge, Mass. : The MIT Press, (1962.
- . *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA : Harvard University Press, 1978.
- Widdowson, H. G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris : Hatier-Credif, 1981.
- Wilkins, D.A. *Notional Syllabuses*, Londres: Oxford University Press, 1976.
- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris : Didier, 2005.
- Le Portfolio Européen des Langues*, Paris : Didier
-