



Diachronie et synchronie au service de la Didactique des Langues Étrangères Non Officielles (DLENO) : apologie de l'éclectisme méthodologique

- **BIKITIK Hyppolite Mathias,** (*bikitik38_hyppolite@yahoo.fr*), Université de Douala
- **ASSAKO Vickie Blaise,** (*vickieblaiseassako@yahoo.fr*), Ministère des enseignements secondaires

Résumé

L'article examine l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères et met en lumière la pertinence de l'éclectisme méthodologique dans le contexte camerounais. Les auteurs démontrent que les différentes approches — de la grammaire-traduction à la méthode directe, puis aux méthodes audio-orale, audiovisuelle, communicative, actionnelle et par compétences — ne constituent pas des ruptures, mais des étapes complémentaires d'un processus évolutif orienté vers une meilleure efficacité pédagogique. À travers l'analyse de cinq dimensions majeures (langue d'enseignement, sollicitation des sens, organisation des contenus, milieu d'apprentissage et relation didactique), l'étude souligne la complémentarité des modèles didactiques et leur intégration progressive au fil du temps. Les auteurs mettent particulièrement en exergue l'« éclectisme méthodologique », qu'ils définissent comme une démarche consciente et raisonnée de sélection et de combinaison des outils selon les besoins et les contextes. Inspiré des travaux de Puren, ce modèle distingue un éclectisme théorique et un éclectisme situationnel, ce dernier étant privilégié pour sa flexibilité et sa centration sur l'apprenant. L'étude conclut que cette orientation éclectique constitue aujourd'hui une réponse pertinente, ouvrant la voie à une approche contextualisée, souple et inclusive en Didactique des Langues Étrangères Non Officielles aux enseignements secondaire du Cameroun.

Mots-clés

Éclectisme méthodologique, didactique, langues étrangères non officielles, pédagogie contextuelle, approche par les compétences

Abstract

The article examines the evolution of foreign language teaching methodologies and highlights the relevance of methodological eclecticism within the Cameroonian context. The authors demonstrate that the various approaches — from grammar-translation to the direct method, and subsequently to the audio-oral, audiovisual, communicative, action-oriented, and competency-based methods — do not represent ruptures but rather complementary stages in an evolving process aimed at greater pedagogical effectiveness. Through the analysis of five key dimensions (language of instruction, sensory engagement, content organization, learning environment, and didactic relationship), the study underscores the complementarity of didactic models and their gradual integration over time. The authors particularly emphasize “methodological eclecticism,” which they define as a conscious and reasoned process of selecting and combining teaching tools according to contextual and learner-specific needs. Drawing on Puren’s work, the model distinguishes between theoretical eclecticism and situational eclecticism, the latter being favored for its flexibility and learner-centered orientation. The study concludes that this eclectic approach represents a relevant and effective response, paving the way for a contextualized, flexible, and inclusive framework for the teaching of Non-Official Foreign Languages in Cameroonian secondary education.

Keywords

Methodological eclecticism, didactics, non-official foreign languages, contextual pedagogy, competency-based approach

Introduction

La connaissance des approches didactiques revêt une importance fondamentale pour quiconque envisage d'exercer la profession d'enseignant. Dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (LE), plusieurs approches ont été développées au fil du temps en fonction de l'importance accordée à chacune des composantes de la relation didactique : l'agent (enseignant), le sujet (apprenant), l'objet et le milieu (environnement/contexte)¹.

L'adoption, par les systèmes éducatifs, d'une approche au détriment d'autres soulève deux enjeux majeurs : la question de l'obsolescence de ces dernières et celle du choix de l'approche idéale. Une fois développées, ces méthodologies fonctionnent-elles de manière indépendante ou, au contraire, évoluent-elles et se complètent-elles dans une relation d'interdépendance fondée sur l'amélioration des apprentissages ? C'est précisément à cette question que s'attache la présente réflexion qui se déploiera selon deux axes.

Le premier procède à un examen diachronique des différentes approches mises en place dans le domaine de la didactique des LE. Le second présente les bénéfices de l'éclectisme méthodologique en didactique des langues étrangères non officielles (LENO) au Cameroun.

I. Étude diachronique des approches didactiques

Pour Ed Anthony, cité par Celce-Murcia (2013, p. 2), l'approche désigne le modèle, le paradigme ou la théorie, tandis que la méthode concerne les procédures. Cette définition converge avec celle de Balboni (1999, p. 13), pour qui l'approche constitue la philosophie fondamentale de toute proposition didactique. Pour cet auteur, la méthode représente la concrétisation de l'approche en termes de procédures didactiques. Malgré cette distinction conceptuelle, l'emploi indifférencié de ces termes demeure courant dans l'historiographie des approches didactiques. Afin d'éviter toute confusion, le terme « méthodologie » est privilégié ici, car il fonctionne couramment comme synonyme d'approche.

La synthèse qui suit s'appuie sur les travaux de Celce-Murcia (2013), Puren (1994, 2013), Mezzadri (2015) et Cini (2016). Les approches didactiques sont présentées de manière chronologique, depuis l'Antiquité gréco-latine jusqu'aux orientations contemporaines.

I.1. L'Antiquité

Les premiers efforts d'organisation systématique de l'enseignement des langues remontent à l'Antiquité, il y a environ deux mille cinq cents ans, avec l'éla-

¹ La relation didactique est résumée par Legendre (1988, 2005) dans l'acronyme SOMA mis pour Sujet, Objet, Milieu et Agent.

boration de la grammaire du sanscrit destinée aux locuteurs natifs. À l'époque sumérienne, on observe une transition progressive : le passage de l'enseignement de la langue maternelle, notamment du développement des compétences écrites, vers la didactique des langues étrangères. À la suite de la conquête des Acadiens, les Sumériens ont élaboré les premiers dictionnaires, destinés à enseigner la langue sumérienne aux conquérants.

Entre le deuxième et le premier siècle avant l'ère chrétienne a été rédigé l'*Ars Grammatica*, traité de la tradition linguistique grecque qui propose une codification de la grammaire en des termes encore utilisés aujourd'hui. Il porte notamment sur l'analyse morphologique de la langue à travers ses huit parties du discours : le substantif, l'adjectif, le verbe, l'article, le pronom, l'adverbe, la préposition et la conjonction.

Durant l'Antiquité, la tendance dominante demeure celle de l'apprentissage par immersion directe. Le prestige culturel et la puissance politique des Grecs et des Romains ont assuré la prédominance de ces langues sur les autres, dans un contexte de contacts multiculturels. Bien que supplanté par la suprématie romaine, le grec a conservé une place importante en raison du prestige de la culture hellénistique. Il demeurait présent dans la vie des enfants des patriciens romains, qui recevaient une éducation bilingue au cours de la période d'alphabetisation et de formation scolaire. La longue suprématie romaine a établi le latin comme langue de communication internationale jusqu'au Moyen Âge, bien après les bouleversements consécutifs à la chute de l'Empire romain.

I.2. De la Renaissance au dix-neuvième siècle

Jusqu'à la Renaissance, le latin demeure la langue parlée dans le monde de la culture pour les échanges internationaux. Son enseignement s'effectue de manière directe, mettant l'accent sur l'oralité, la lecture et l'écriture, avec une prédominance de la première. Avec l'émergence des langues romanes, il acquiert le statut de langue morte et se trouve réservé à un usage de nature culturelle et scientifique, marqué par l'intérêt pour les textes classiques. Son étude se fait dès lors par le biais de grammaires et de dictionnaires.

À partir de la seconde moitié du quinzième siècle, l'attention des études linguistiques se tourne vers les langues romanes et autres langues modernes. L'enseignement de ces langues vivantes comme langues étrangères est caractérisé par la méthode dite « pratique ». Cette dernière vise le développement de compétences permettant une immersion sociolinguistique quotidienne, sans recours à la grammaire ni à la littérature. Des langues comme le français et l'anglais s'acquièrent par contact direct auprès de locuteurs natifs (nourrices, instituteurs, serviteurs) ou lors de voyages.

L'oral occupe ainsi une place centrale dans ce processus, par le biais d'activités d'écoute caractérisées par la répétition, l'imitation et une faible attention accordée à la signification. La langue maternelle de l'apprenant est prohibée et le recours aux textes écrits demeure sporadique. La correction des erreurs revêt une importance secondaire, l'accent étant mis sur l'usage plutôt que sur la correction grammaticale. Ce cadre favorise l'émergence d'une opposition entre deux approches : la première fondée sur le contact direct et l'immersion dans la langue, la seconde reposant sur la grammaire totalisante. Cette opposition engendre une diversification des méthodologies, chacune privilégiant l'un ou l'autre de ces principes.

• **L'éducation multilingue et l'éducation sensorielle de Comenius**

Les méthodologies énoncées ci-après n'ont pas été formellement désignées ainsi par leur concepteur, Jan Amos Komensky (1592-1670), dit Comenius. Les dénominations retenues résultent de l'analyse et de la synthèse de ses apports à la didactique des langues, à travers trois œuvres majeures : la *Didattica Magna* (1638), la *Methodus linguarum novissima* (1648) et l'*Orbis sensualium pictus* (1658).

Comenius préconise une éducation multilingue progressive, avec une hiérarchisation des langues à apprendre selon leur nécessité. Il recommande de débuter par l'approfondissement de la langue maternelle et du latin, suivis du grec et de l'arabe pour les philosophes et les médecins, de l'hébreu pour les théologiens et d'autres langues vivantes, particulièrement celles des régions avoisinantes. Chacune de ces langues doit être apprise séquentiellement : de l'enfance à l'adolescence pour la langue maternelle, deux ans pour le latin, un an pour chaque langue moderne.

Les principes méthodologiques énoncés par Comenius se déclinent ainsi :

- l'étude de thèmes et de champs lexicaux pertinents pour l'apprenant, avec recours aux dictionnaires et glossaires ;
- l'apprentissage graduel, du simple au complexe ;
- la conception de l'apprenant comme sujet actif dans le processus d'acquisition, impliqué par la sollicitation de ses sens, notamment la vision, et par sa motivation ;
- l'accent mis sur la pratique et la relégation des règles de grammaire à une fonction subsidiaire d'assistance et de consolidation des connaissances dérivées de la pratique ;
- la pratique linguistique basée sur l'écoute, la lecture, la relecture, la copie, l'imitation simultanée de la main et de la langue, pratiquées avec régularité ;
- la limitation de l'étude de la grammaire aux règles simples, destinée à différencier la langue objet d'étude de la langue maternelle de l'apprenant ;
- le recours à l'éducation sensorielle pour un apprentissage intuitif fondé sur l'exploitation didactique des images et des illustrations dans les manuels.

- **La méthodologie grammatico-traductive**

La méthodologie grammatico-traductive, également appelée méthode traditionnelle, émerge en Prusse à la fin du dix-huitième siècle et ne s'est véritablement structurée qu'au début du dix-neuvième siècle. Elle puise ses origines dans l'enseignement du latin et du grec. Fondée sur l'exploitation de textes littéraires classiques, elle vise l'étude des structures grammaticales, consécutive à la lecture et à la traduction. L'expression orale passe au second plan.

L'enseignement s'effectue dans la langue maternelle des élèves, la langue cible étant peu utilisée. L'accent porte sur l'analyse grammaticale, c'est-à-dire la forme et les flexions des mots. Elle privilégie une lecture précoce de textes classiques difficiles. Un exercice caractéristique consiste en la traduction de phrases de la langue cible vers la langue maternelle. L'enseignant n'a pas besoin de maîtriser la langue cible. Cette approche aboutit généralement à une incapacité de l'apprenant à utiliser la langue à des fins communicatives, car les compétences de communication ne sont pas développées et la prise de parole des apprenants reste limitée.

- **La méthodologie directe**

La méthodologie directe s'est fondée sur les principes de l'apprentissage naturel et a émergé à la fin du dix-neuvième siècle. Elle rejette la traduction comme moyen d'enseignement de la langue étrangère et privilégie l'emploi de la langue cible dans des situations de communication authentiques. Les leçons débutent par des dialogues et des anecdotes présentés dans un style de conversation contemporain. Les actions et les images servent à clarifier les significations. La grammaire s'acquiert par induction. Les textes littéraires sont lus pour le plaisir, sans analyse grammaticale. La culture cible s'enseigne également par induction. L'enseignant doit être un locuteur natif ou posséder des compétences équivalentes.

I.3. Du vingtième siècle à nos jours

Cette période constitue incontestablement la plus prolifique en termes de méthodologies didactiques pour les langues étrangères.

- **La reading approach**

Elle s'est développée aux États-Unis après 1929, en réaction aux difficultés d'application de l'approche directe, du fait de la rareté d'enseignants compétents en cette méthodologie. L'accent porte sur la compréhension de textes lus et sur l'enseignement des règles de grammaire pertinentes pour cette fin. L'enseignant guide l'apprenant dans la découverte du sens des mots. L'apprenant bénéficie d'une grande autonomie et responsabilité. L'enseignant n'a pas besoin de posséder une maîtrise avancée de l'expression orale.

• La méthodologie audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale puise ses origines dans la linguistique structurale et la psychologie bémorioriste, qui accordent la priorité à la structure de la langue (morphologie et syntaxe) par le conditionnement de l'apprenant en vue de développer des automatismes linguistiques. L'accent porte particulièrement sur les exercices mécaniques, répétitifs et intensifs, désignés sous le terme de « drills », ou sur les exercices structuraux appelés « pattern drills ». Elle s'appuie aussi sur l'analyse contrastive de Lado (1915-1995), qui mobilise la comparaison entre les langues aux plans phonologique, morphosyntaxique, lexical et culturel. Cette approche vise à anticiper la production d'erreurs fréquentes et à limiter les phénomènes d'interférence (transfert négatif).

Cette méthodologie naît durant la Deuxième Guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des locuteurs de langues autres que l'anglais. Elle suit la séquence : écoute, compréhension, imitation, production. Les leçons commencent par des dialogues. Le mimétisme et la mémorisation sont encouragés, la langue étant conçue comme une habitude à établir. Les structures grammaticales sont ordonnées selon une progression. La grammaire s'enseigne par induction. Les compétences suivent une séquence définie : expression orale et écoute, puis lecture et écriture (reportée). La prononciation est privilégiée dès les premières étapes. Le vocabulaire est délibérément limité aux stades initiaux. Un effort important est consenti pour prévenir les erreurs. La langue est souvent manipulée sans égard à la signification ou au contenu sémantique.

• La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Elle se développe en France au cours des années 1960-1970. Elle rompt avec la logique de la méthodologie traditionnelle et repose sur l'utilisation de la voix et de l'image. Elle s'appuie sur deux courants : la linguistique structurale et la psychologie bémorioriste. Elle accorde une priorité à l'oral, reportant l'apprentissage de l'écrit. La perfection auditive constitue une exigence pour la compréhension des énoncés. La progression pédagogique est rigide. L'enseignant applique la méthode interrogative aux images, aux récits, aux dialogues, aux thématiques et aux personnages. Cette méthodologie proscrit la traduction et l'emploi de la première langue. Elle refuse l'enseignement explicite de la grammaire.

• L'approche par objectifs (APO)

Elle émerge dans les années 1960 parmi les approches d'inspiration bémorioriste. Ces approches fondent leur conception sur l'exposition du sujet à un stimulus, auquel répond une réaction dont le caractère correct ou non est sanctionné positivement ou négativement. L'apprenant occupe une position passive. L'instruction progresse du simple au complexe. L'erreur est considérée négativement. La démarche procédurale se décline ainsi : analyse de la situation initiale (pré-ac-

quis, prérequis), identification des besoins formatifs, définition des objectifs, détermination des délais et des ressources, activités d'évaluation. La compétence linguistique prime sur la compétence communicative.

- **L'approche communicative**

L'approche communicative est introduite en France dans les années 1970 en réaction aux méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Elle vise le développement des compétences communicatives des apprenants, c'est-à-dire la capacité à employer la langue de manière effective. La langue y est considérée comme un moyen d'expression de la pensée, incarnant les notions de compétence et de performance.

Cette approche s'appuie sur des situations de communication authentiques, ainsi que sur les notions et les fonctions communicatives. Les contenus grammaticaux sont présentés par induction au moyen de dispositifs didactiques tels que le module, l'unité didactique et l'unité d'apprentissage. L'apprenant se situe ainsi au cœur du processus. L'accent porte sur la pertinence, c'est-à-dire sur les besoins linguistiques des élèves en fonction de contextes spécifiques : situations sociales, contexte linguistique, domaines de spécialisation, fonctions communicatives, etc. Les matériaux et les méthodes d'enseignement sont élaborés en fonction d'une analyse des besoins.

La langue maternelle peut être utilisée pour les explications et les discussions lorsque cela s'avère utile. Cette approche a connu un succès considérable jusqu'aux années 2000.

- **L'approche humaine et affective**

Elle a été élaborée entre les années 1960 et les années 1980 en réaction à l'absence générale de considérations affectives dans les approches précédentes, notamment la méthodologie audio-orale. Elle met l'accent sur la communication, le respect de la personne (chaque élève et l'enseignant) et de ses sentiments. L'instruction privilégie le travail collaboratif en petits groupes. La traduction est permise et souvent utilisée intensément aux étapes initiales, puis progressivement éliminée. L'atmosphère de classe est considérée comme plus importante que la méthode ou les matériaux pédagogiques. Le soutien par les pairs et l'interaction constituent des éléments nécessaires pour l'apprentissage. L'enseignant est conçu comme un conseiller ou un facilitateur bilingue, maîtrisant à la fois la langue maternelle des élèves et la langue cible.

- **La Total Physical Response (TPR)**

Elle est mise en place au cours des années 1960 par James Asher. Elle consiste à soumettre les apprenants à un *input* verbal sous forme d'ordres qu'ils écoutent en silence avant d'effectuer l'action requise, celle-ci servant de preuve de compréhension.

- **La silent sway**

Présentée en 1963 par Gattegno, cette approche relève du type « problem solving ». Elle confère un rôle actif de découverte et de création aux apprenants. L'utilisation de la langue maternelle n'est pas permise. L'enseignant introduit la structure syntaxique et phonologique de la langue dans un vocabulaire restreint à l'aide de tiges de longueur et de couleur variables, qu'il manipule de préférence en les pointant sur les structures de la langue.

- **La community Language Learning/Counseling Learning**

Elle est développée dans les années 1950 par Curran. Dans cette approche, l'enseignant remplit la fonction de conseiller guidant les apprenants assis en cercle. Après une période de silence initial, l'un d'entre eux est encouragé à s'exprimer sur un sujet en L1. L'enseignant traduit l'énoncé en L2 et demande à l'apprenant de le reproduire en L2. Le reste du groupe, jusque-là silencieux, est ensuite invité à s'exprimer sur le sujet. L'enseignant effectue la correction des erreurs. La leçon se conclut par une phase d'analyse et de réflexion sur l'activité menée.

- **La suggestopédie**

Il s'agit d'une méthodologie mise en place par Lozanov pour enseigner l'ensemble des disciplines académiques. Elle vise à éliminer la crainte de l'erreur, source d'incompétence et de blocages. Pour ce faire, elle repose sur l'organisation confortable et relaxante de l'environnement d'apprentissage (tapis moelleux, fauteuils ergonomiques, couleurs agréables, musique de fond) afin de susciter le plaisir et la confiance lors de l'apprentissage.

- **L'approche naturelle**

Publiée en 1983 par Krashen et Terrell, cette approche résulte de la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT). Elle s'appuie sur cinq hypothèses fondamentales.

La première est l'hypothèse de la distinction entre apprentissage et acquisition. L'apprentissage est conscient et momentané, stocké dans la mémoire à court terme, tandis que l'acquisition est inconsciente, permanente et logée dans la mémoire à long terme. La deuxième, l'hypothèse du moniteur, désigne le mécanisme naturel permettant à l'apprenant de contrôler l'exactitude et la correction de sa production. La troisième, l'hypothèse du filtre affectif, se rapporte aux barrières psychoémotives susceptibles de bloquer l'acquisition. La quatrième, l'hypothèse de l'*input* (énoncé) compréhensible, stipule que la compréhension précède la production. Elle implique la nécessité de fournir, notamment en phase d'apprentissage initial, un énoncé linguistique de qualité. Enfin, la cinquième, l'hypothèse de l'ordre naturel, affirme que l'apprentissage est graduel. Le niveau d'interlangue est évolutif ; de ce fait, la correction rigoureuse des erreurs n'est pas requise et celles-ci peuvent être anticipées.

Cette approche peut être classée dans la grande famille de l'approche humaine et affective.

- **L'approche actionnelle (AC)**

Également dénommée perspective actionnelle, elle est issue des recherches menées par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Les résultats de ces travaux ont été publiés en 2001. Cette approche nouvelle, impulsée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), vise à unifier l'enseignement et l'apprentissage des langues, tout en renouvelant et en améliorant certains aspects méthodologiques. Elle propose notamment de mettre l'accent sur les tâches à réaliser ou à accomplir. Elle privilégie la compétence de communication et la compétence d'interaction plutôt que la maîtrise pure de la langue.

La perspective actionnelle ne se limite pas à la seule tâche, car elle est orientée vers l'action en tenant compte de la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. Ainsi, cette perspective 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 donné, à l'intérieur d'un domaine de l'action particulier » (CECRL, 2001, p. 15).

Elle complète l'approche communicative en tenant compte de la raison motivant la communication de l'apprenant. Selon la logique de cette approche, l'apprenant communique pour agir et interagir en langue étrangère. Ainsi, l'action facilite l'acquisition des compétences de compréhension, de production et d'interaction.

- **L'approche par compétence (APC)**

La notion de compétence a évolué au fil du temps. Pellerey (2004), cité par Castoldi (2017, p. 22), la définit comme « la capacité à faire face à une tâche, ou à un ensemble de tâches, en réussissant à mettre en mouvement et à orchestrer ses ressources internes, cognitives, affectives et volitives, et à utiliser celles externes disponibles de manière cohérente et féconde ». Trois dimensions ressortent de cette définition : les connaissances, les habiletés et les dispositions à agir.

Le Boterf, quant à lui, résume la compétence comme le passage du savoir-faire au savoir-agir. Il y a là une transition d'une vision bémoriste vers une vision constructiviste. Au-delà du savoir-agir, qui implique la capacité à mobiliser ses connaissances, interviennent le vouloir-agir (disposition à investir au mieux ses ressources dans l'accomplissement de la tâche) et le pouvoir-agir (relation entre les ressources disponibles et l'environnement opérationnel).

Le projet DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) de l'OCDE propose quatre mots clés pour la construction de la compétence : la réalisation (référence à la tâche à accomplir), l'intégration (référence à la mobilisation des ressources par le sujet), le contexte (capacité à utiliser les ressources à bon escient, en fonction des situations contextuelles) et la responsabilité (rappel du rôle actif du sujet dans

l'exercice de la compétence). Sur cette base, la compétence est entendue comme la capacité à répondre aux exigences individuelles et sociales, ou à effectuer efficacement une activité ou une tâche.

De manière opérationnelle, l'approche par compétence nécessite la recontextualisation des objectifs formatifs en compétences. Elle exige également l'identification des croisements entre compétences clés et savoirs disciplinaires (déclaratifs et procéduraux) dans la gestion des contenus. Elle impose enfin la restructuration du processus formatif selon une logique d'enseignement tourné vers la société et l'adoption d'une perspective plurielle d'appréciation des compétences fondée sur des tâches authentiques.

Cet examen non exhaustif des approches didactiques permet de s'accorder avec Celce-Murcia (2013, p. 1), qui affirme que connaître les origines de sa profession fournit à l'enseignant une perspective historique utile à l'évaluation des préputées innovations ou nouvelles méthodes auxquelles il est exposé. Cette connaissance lui permet d'être nuancé dans l'accueil des orientations institutionnelles concernant le paradigme, car il sera capable de retrouver dans la nouvelle approche les fermentes des approches préexistantes, les mutations terminologiques, les similitudes et les différences, et surtout la complémentarité entre ces dernières.

II. Complémentarité et interdépendance des approches didactiques

La complémentarité, l'interdépendance et l'influence mutuelle des approches didactiques au fil du temps sont indéniables. Cette dynamique relève de la « trans-textualité méthodologique » définie au début de l'ouvrage. Comment se manifeste-t-elle ? Sans prétention à l'exhaustivité, cinq éléments unificateurs ont été identifiés : la langue d'enseignement, la sollicitation des sens et la motivation de l'apprenant, le format des contenus (savoirs), le milieu d'apprentissage et l'interaction entre enseignant, savoir, apprenant et milieu.

II. 1. Langue d'enseignement

De l'Antiquité à nos jours, la question de la langue de la classe demeure pertinente. Deux approches s'opposent : l'emploi exclusif de la langue cible et l'emploi de la L1 de l'apprenant.

La première option, l'usage exclusif de la langue cible, est préconisée en modalité immersive dès l'Antiquité. La tendance est à l'éducation bilingue axée sur l'apprentissage des langues au prestige international, notamment le grec et surtout le latin.

De la Renaissance au dix-neuvième siècle, l'opposition entre les deux approches s'est cristallisée par la méthodologie grammatico-traductive d'un côté et la méthodologie directe de l'autre. La première emploie la L1 de l'apprenant pour

enseigner, tandis que la seconde utilise exclusivement la langue étrangère. C'est durant cette période que Comenius introduit l'idée de l'éducation multilingue fondée sur l'utilité de la langue à apprendre.

La période du vingtième siècle à nos jours est marquée soit par l'exclusion radicale de la L1 (méthodologie structuro-globale audiovisuelle, TPR, *silent way*, *community language learning*), soit par son emploi en dernier recours après l'épuisement des autres voies d'explication des mots (approche communicative, approche actionnelle), soit encore par son acceptation dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en alternance codique chaque fois que nécessaire (méthodologie audio-orale, approche par objectifs, approche humaine et affective, approche naturelle).

II. 2. Sollicitation des sens et motivation de l'apprenant

La proposition avant-gardiste de sollicitation des sens (l'ouïe et la vue en particulier) pour motiver les apprenants remonte à Comenius. Elle révolutionnera la didactique des langues, notamment dans l'élaboration des manuels dans une perspective multimédia. L'image, d'abord statique puis mobile, s'associera au son à partir de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle et gardera une place privilégiée dans toutes les approches successives.

Cette mobilisation sensorielle s'avère particulièrement salutaire pour compenser l'interdiction de l'emploi de la L1 prescrite par certaines méthodologies (méthodologie directe, approche par compétence, approche actionnelle, suggestopédie, *silent way*, TPR). Elle permet une explication des mots sans recours à la traduction.

II. 3. Format des contenus

L'idéologie structuraliste, qui émerge à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle, est marquée par une visée épistémologique classificatrice et typologique. Elle influencera la linguistique en général et la glottodidactique en particulier en mettant en exergue la notion de structures linguistiques.

L'organisation des contenus en typologies ou classes grammaticales s'impose, sans oublier les exercices structuraux. Le recours aux tableaux permet, par exemple, d'établir les correspondances entre les éléments de la structure : la nature (le nom), le genre (masculin, féminin), le nombre (singulier, pluriel). Ce modèle, très en usage dans la méthodologie traditionnelle, transcende le temps, car on lui reconnaît une certaine efficacité dans la synthétisation et la présentation des contenus au tableau et dans les manuels.

II. 4. Milieu d'apprentissage

L'apprentissage linguistique en modalité immersive, préconisé depuis l'Antiquité, favorise l'acquisition. Malheureusement, tous les apprenants n'ont pas la possibilité d'en bénéficier. Cette lacune est corrigée par les approches mises en place aux dix-neuvième et vingtième siècles dans une tentative de recréation artificielle du milieu naturel de la langue cible par le biais du son et de l'image.

La didactique multimédia exemplifie parfaitement cette démarche. À travers des supports multimédias (audio, vidéo, texte, photo), elle restitue l'authenticité de la langue cible dans les salles de classe. Il s'agit d'une approche héritée de la méthodologie directe, qui évoluera par agrégation progressive des supports : du texte au son, à l'image, puis à l'audio et à la vidéo.

II. 5. Interaction enseignant/savoir/apprenant/milieu

Il s'agit de la relation didactique unissant l'agent (enseignant) à l'objet (savoir) et au sujet (apprenant), dans un milieu d'apprentissage spécifique. Elle se caractérise par l'exploitation judicieuse des quatre autres éléments pour le développement des compétences linguistico-communicatives des apprenants.

L'alternance des phases de centration sur l'apprenant et sur l'objet prend corps dans les dispositifs didactiques tels que le module, l'unité didactique et l'unité d'apprentissage. Leur bon déroulement dépendra des savoirs procéduraux, qui permettront de bien sélectionner la langue d'enseignement, de bien présenter les contenus et de solliciter les sens pour motiver, tout en tenant compte du contexte.

En synthèse, la synchronie qui se dégage de l'intégration de ces éléments de complémentarité et d'interdépendance des approches didactiques, notamment dans les plus récentes, constitue l'essence de l'éclectisme méthodologique. Ce dernier écarte définitivement l'idée de l'obsolescence d'une approche.

III. L'éclectisme méthodologique : une synchronie des approches

L'éclectisme dans les pensées occidentales s'est imposé par les aléas de l'histoire et des découvertes scientifiques. Afin de rendre compte de cette notion dans le domaine de la didactique des langues étrangères, on s'appuiera sur les travaux de Puren (1994/2013), qui figure parmi les premiers auteurs à documenter la montée d'un éclectisme dans l'historiographie des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Que recouvre précisément ce concept ?

III. 1. Bref historique de l'éclectisme méthodologique

L'éclectisme n'est pas une nouveauté. Les pratiques de classe sont fondamentalement éclectiques, car confrontées à la complexité du terrain : personnalités différentes, besoins variés, situations particulières.

L'éclectisme méthodologique en tant que posture consciente et réfléchie émerge dans les années 1970, au moment où la méthodologie structuro-globale audiovisuelle a commencé à se dissoudre dans une réalité complexe que l'enseignant devait gérer au quotidien en classe.

Outre-Atlantique, la méthodologie audio-orale, développée dans les années 1950, incarnait un modèle présenté comme infaillible en matière d'apprentissage des langues étrangères. Elle s'était construite en associant deux références théoriques scientifiques jugées valides à cette époque : la linguistique distributionnelle américaine et le bémorisme skinnerien. Cette validité était d'autant plus renforcée que l'on mobilisait les nouvelles technologies pour enseigner les langues étrangères, notamment le magnétophone. Légitimée en amont par ces théories et utilisant les techniques modernes de l'époque, la méthodologie audio-orale recueillait le crédit scientifique nécessaire lui permettant d'assujettir les pratiques de classe, fondamentalement éclectiques, à une théorie.

Selon Puren (1994, p. 18), il s'agit historiquement de « la version la plus dure d'une subordination de la pratique à la théorie ». L'« illusion de cohérence théorique parfaite » résultait précisément de l'association fortuite de théories fundamentalistes et de technologie. En évacuant le sens et en ne proposant que des structures de langue à apprendre, la méthodologie audio-orale faisait également l'impasse sur l'apprenant en tant qu'individu.

Puren indique que la problématique de l'éclectisme prend racine au sein de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle par une complexification de celle-ci. L'intégration de pratiques de classe variées, produites au contact de nouvelles situations scolaires, a provoqué une perte de cohérence initiale. En d'autres termes :

« Ce qui marque l'avènement de l'ère éclectique en didactique des langues étrangères (...), c'est précisément l'aboutissement de ce processus, au terme duquel la SGAV a fini par se diluer entièrement dans une multiplicité plus ou moins structurée de supports et de démarches ». (Puren, 1994, p. 24)

L'éclectisme a donc pris naissance de façon interne, non par la remise en cause de la cohérence de la méthodologie alors en place. Le processus décrit par Puren aboutira à l'essor de l'approche communicative. Cette dernière a constitué, selon lui, un pas décisif dans l'entrée dans l'ère éclectique, car « l'absence de noyau dur théorique ne va pas lui permettre de se constituer en véritable méthodologie » (Puren, 1994, p. 32).

On assiste dès lors à une multiplication de problématiques didactiques hétérogènes et de théories de référence. Cette absence de cohérence méthodologique provient de divers facteurs, dont la centration sur l'apprenant est sans doute le

plus invalidant du point de vue théorique. Si la focalisation porte sur l'apprenant et ses besoins, il sera par conséquent nécessaire d'adapter les démarches et les stratégies à chaque situation d'enseignement. Un modèle unique ne suffit donc plus.

III. 2. Typologies d'éclectisme méthodologique

Pour Puren (1994, pp. 41-43), l'histoire de la didactique des langues fait apparaître des mouvements cycliques traduisant des alternances dans le champ didactique. Ces alternances polarisent le champ didactique selon deux typologies d'éclectisme : celle relevant des théories et du matériel, et celle relevant des situations et des pratiques.

Ces deux polarisations répondent à deux types de logique : la logique révolutionnaire et la logique gestionnaire. Lorsque l'on se situe dans une polarisation du type théories/matériel, la didactique des langues impose une problématique en s'appuyant sur des théories de référence et de nouveaux matériaux qui modifient les situations et les pratiques de classe. Il s'agit par conséquent d'une logique révolutionnaire. À l'inverse, lorsque l'on se situe dans une polarisation de type situations/pratiques, on relève d'une logique gestionnaire qui nécessite de prendre en compte les situations d'apprentissage et les pratiques de classe tout en refusant tout système théorique préétabli. L'éclectisme méthodologique procède par conséquent de la logique gestionnaire.

Ces deux logiques seraient engagées dans un mouvement cyclique, faisant basculer alternativement les méthodologies dans le paradigme de l'innovation (logique révolutionnaire) ou dans le paradigme de la variation (logique gestionnaire).

Ces deux paradigmes sont résumés dans le tableau suivant :

Paradigme de l'innovation et paradigme de la variation

Paradigme de l'innovation	Paradigme de la variation
Simplification de la complexité	Gestion de la complexité
Changement de cohérence	Changement dans la cohérence
Niveau du projet et des outils	Niveau des pratiques
Révolution	Réformisme
Rationalisation	Pragmatisme
Systématisation	Éclectisme
Application	Adaptation
Expérimentation	Observation
Rigueur	Souplesse

L'éclectisme est donc loin de constituer une simple juxtaposition de théories. Il s'agit d'un choix raisonné face à des situations de classe variées et complexes. Juxtaposer des théories sans réflexion reviendrait à pratiquer ce que Puren appelle

un « éclectisme mou », sans aucune réflexion sur son propre enseignement. L'efficacité d'une telle approche serait probablement fortement remise en cause.

Sur le plan méthodologique, les deux typologies d'éclectisme peuvent être situées à trois niveaux : les pratiques didactiques, le matériel didactique et le discours didactologique.

En ce qui concerne les pratiques didactiques, Puren (2013, p. 15) observe : « Il y a perception d'éclectisme en effet lorsque les types de pratiques observés sont plus nombreux et diversifiés que ceux prévus par la méthodologie constituée servant de référence à l'observateur ». Si l'on considère le système éducatif camerounais, l'approche méthodologique de référence est l'approche par compétence, qui a remplacé l'approche par objectifs. La démarche éclectique consistera dès lors à multiplier et diversifier les pratiques didactiques afin de surmonter les limites éventuelles de l'approche prescrite.

S'agissant de la conception du matériel didactique, l'éclectisme épouse deux orientations : l'adaptation et le principe. L'adaptation suppose que les manuels tiennent compte soit des situations d'enseignement et d'apprentissage, soit des expériences des enseignants face à ces situations, soit encore des traditions didactiques en usage. Le principe préconisé, quant à lui, est celui de la réconciliation, c'est-à-dire l'intégration des approches existantes dans un manuel. La plupart des manuels de langues étrangères actuels s'efforcent d'obéir à ce principe.

Quant au discours didactologique, l'enjeu consiste à dépasser les querelles d'écoles sur les approches et à adopter une méthodologie mixte.

En définitive, la posture éclectique défendue converge avec celle de Balboni (1999, p. 65), qui affirme qu'il n'existe pas de mauvaises ou de bonnes méthodes. Elles ne sont ni vieilles ni modernes. Elles sont juste cohérentes ou incohérentes par rapport aux objectifs visés. Comment cette méthodologie éclectique s'intègre-t-elle dans la didactique des langues étrangères non officielles (DLENO) au Cameroun ?

III. 3. Définition du cadre méthodologique de l'éclectisme en DLENO au Cameroun

Au Cameroun, le gouvernement fixe l'orientation en indiquant aux acteurs l'approche méthodologique à adopter. L'approche pédagogique actuellement en vigueur est l'approche par compétences, qui succède à l'approche par objectifs. À première vue, la démarche qui consiste à imposer une méthodologie au détriment d'autres ne semble pas éclectique.

Néanmoins, dans le cadre de l'enseignement des LENO, l'historiographie des approches didactiques et les caractéristiques de l'éclectisme méthodologique présentées ci-dessus témoignent de la possibilité, par le biais des approches contemporaines, d'être éclectique malgré soi. Il est néanmoins préférable d'en

être conscient pour une meilleure programmation didactique. C'est l'effort qui est déployé en didactique des LENO au Cameroun, où l'éclectisme peut être décliné selon deux catégories : l'éclectisme programmatique et l'éclectisme méthodologique.

III. 3. 1. L'éclectisme programmatique

L'éclectisme programmatique concerne l'élaboration des documents de programmation pédagogico-didactique (PPD).

Sur le plan philosophique, il consiste à réconcilier des visions opposées en les intégrant de façon équilibrée dans les documents programmatiques. Il s'agit d'associer la rationalité technique à la logique de la complexité², l'enseignement « mur » à l'enseignement « pont³ », les savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux⁴, la compression à l'expansion⁵, la centration sur l'objet à la centration sur l'apprenant⁶, la fermeture à l'ouverture⁷, la didactique passive à la didactique active, et enfin la didactique essentialiste et éducationnelle à la didactique existentialiste et culturelle⁸.

2 La rationalité technique désigne une approche analytique où les objectifs et les moyens sont définis apriori de manière deductive sans prise en compte du contexte, avec un contrôle rigoureux des écarts. La logique de la complexité table sur la modalité inductive pour la présentation des objectifs et moyens avec une prise en compte des situations de communication(Castoldi, 2017, p. 124-125).

3 L'enseignement mur se fonde sur la séquence linéaire enseignement-connaissance-apprenant-apprentissage. Dans ce modèle, l'apprenant est un réceptacle passif qui reproduit les connaissances fournies par l'enseignant. L'enseignement pont (vers la société) par contre substitue la linéarité des connaissances par un triptyque circulaire apprenant-savoirs-enseignant. Les savoirs théoriques présentés dans leur, complexité, globalité et emploi se réfèrent à la résolution d'un problème complexe dans le monde réel (Castoldi, 2017, p. 124-125).

4 Les savoirs déclaratifs sont constitués des compétences organisationnelles (grammaticales et discursives), et pragmatiques (fonctionnelle, sociolinguistique). Les savoirs procéduraux sont constitués des compétences de compréhension, production et des stratégies de communication (Cuq et Gruca, 2017, p. 120-121).

5 La compression et l'expansion reflètent l'antinomie théorisée par Krashen (1982) entre apprentissage et acquisition. La compression désigne le calibrage des besoins, des éléments idéologiques, sociaux, économiques et techniques aux variables de temps, lieu et matériel. L'expansion consiste à transformer les savoirs de la compression en ressources utiles hors de la classe (Cuq et Gruca, 2017, p. 51).

6 La centration sur l'objet relève de la méthodologie traditionnelle avec sa progression linéaire, graduelle (du simple au complexe) et la passivité de l'apprenant. La centration sur l'apprenant exploite les acquis de la dimension humaine et affective qui requiert la considération des styles cognitifs et des styles d'apprentissage. Les besoins de l'apprenant sont prioritaires. Les savoirs procéduraux prennent le pas sur les savoirs déclaratifs (Cini cité par Diadoni, 2016, p. 146).

7 La programmation fermée est rigide et prédéfinie dans toutes ses composantes. À l'opposé, elle est ouverte lorsqu'elle fournit un simple schéma modifiable au fur et à mesure.

8 La didactique passive se cantonne à l'alphanétisation, à l'instruction, tandis que la didactique active y associe la socialisation pour une école diversifiée et tournée vers la société (Fraboni et Minerva, 2013, pp. 222-224).

Il s'agit d'un électisme intrinsèque, identifiable dans les programmes d'étude, les projets pédagogiques et les manuels scolaires. Ces différents modèles s'intègrent de façons variées dans les documents de programmation pédagogico-didactique.

Dans son étude théorique et pratique de la programmation pédagogico-didactique des langues étrangères au secondaire, Mvogo (2023, pp. 38-41) énumère plusieurs types de programmation : la programmation par objectifs (objectifs généraux et spécifiques), par concepts (cartographie conceptuelle), par problèmes (situations-problèmes, actions, projets, apprentissage coopératif, interdisciplinarité). Sur le plan formel, la démarche électique consiste à associer ces types de programmation dans un programme d'étude. Les curricula d'enseignement des langues étrangères au secondaire procèdent selon cette logique.

Les programmes d'étude des langues étrangères non officielles en vigueur au Cameroun sont élaborés selon l'approche par compétences. Celle-ci constitue une approche électique fondée sur les acquis des méthodologies qui l'ont précédée, dont la particularité réside dans la visée socialisante des savoirs, savoir-faire et savoir-être enseignés. Leur structuration traduit clairement l'application d'une méthodologie mixte incluant les types de programmation énumérés ci-dessus.

Cette structuration comprend notamment les objectifs de l'enseignement, le profil de sortie de l'apprenant, les compétences et les objectifs terminaux d'intégration, les compétences de base (réception et production orales et écrites, médiation), les modules, les compétences attendues, des exemples de situation-problème, les objectifs d'apprentissage, les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, ressources matérielles et humaines), les activités d'intégration et les activités de remédiation.

On se situe ici dans le cadre de la macro-programmation, réservée aux experts et aux institutions éducatives. Au niveau méso, les acteurs concernés sont les enseignants, qui doivent élaborer les documents de programmation pédagogico-didactique annuelle (PPDA), notamment les projets pédagogiques et les fiches de progression.

En général, ces documents appliquent les programmes d'étude et devraient par conséquent refléter leur électisme. Cependant, l'étude menée par Mvogo (2023), qui a analysé soixante-dix documents de PPDA élaborés par les enseignants de LENO, relève que seuls douze documents mentionnent explicitement les méthodes d'enseignement. Quarante-deux sur soixante-dix précisent les activités, alors que ces aspects constituent des éléments essentiels à l'élaboration d'une PPDA. Sur le plan philosophique, la tendance privilégie une approche traditionnelle, au détriment de l'intégration de l'ouverture, de la complexité et d'une didactique active, pourtant indispensables à une école moderne tournée vers la société. Ces insuffisances sont vraisemblablement imputables aux limites de la

formation initiale portant sur la thématique de la PPD. Ces carences sont le plus souvent compensées par le recours aux manuels scolaires.

Éléments constitutifs des PPDA

Éléments constitutifs des PPDA	Nombre	%
Objectifs	70/70	100 %
Destinataires	70/70	100 %
Contenus	70/70	100 %
Méthodes	12/70	17,14 %
Activités	42/70	60 %
Ressources	42/70	60 %
Évaluation	70/70	100 %
Période et durée	70/70	100 %

Logiques philosophiques de sélection et organisation des contenus

Logiques philosophiques	Nombre de projets	%
Rationalité technique et fermeture	56/70	80 %
Complexité et ouverture (récursivité)	15/70	21,42 %
Compression	58/70	82,85 %
Expansion	11/70	15,71 %
Centration sur le produit	60/70	85,71 %
Centration sur le process	11/70	15,71 %
Didactique passive	57/70	81,42 %
Didactique active	11/70	15,71 %

Ces éléments permettent de réaliser un éclectisme méthodologique. Au fil du temps, ils ont tenté de refléter les tendances méthodologiques contemporaines. Aujourd’hui, les concepteurs cherchent à intégrer toutes les approches au service d’une didactique multimédia et ludique.

III. 3. 2. L’éclectisme des méthodes d’enseignement : quelles pistes d’application ?

La gestion de la complexité en DLENO requiert un certain nombre de prérequis situationnels, liés d’une part à l’histoire des idées, et d’autre part à l’évolution des méthodologies. Le contexte social et institutionnel actuel devrait encourager un paradigme de variation, fondé sur l’introduction et l’évolution des nouvelles méthodologies d’enseignement/apprentissage des LENO. Cependant, les ensei-

gnants se trouvent confrontés au dilemme du choix entre prescription ministérielle et prescription disciplinaire.

Cette opposition, établie par Chevalard et citée par Paun (2006), oppose le curriculum formel ou prescrit (par le ministère) aux curricula réels (savoir enseigné), qu'il soit réalisé ou acquis (curriculum caché). Dans la gestion de la classe dont il est responsable, l'enseignant, tout en respectant ces prescriptions, doit adopter l'approche la mieux adaptée au contexte et aux besoins du groupe, en diversifiant son offre méthodologique.

Ainsi, lorsque divers modèles d'activités sont à respecter, il en résulte nécessairement une perception d'éclectisme. Toutes les méthodologies, construites historiquement, comblent les lacunes de celles qui les ont précédées. L'éclectisme méthodologique apparaît alors comme la solution adaptée pour compenser les lacunes inhérentes à une approche devenue dominante, soit par succès, soit par prescription ministérielle.

La langue utilisée en classe (emploi exclusif de la LENO, alternance progressive avec la L1, recours à la gestuelle) dépendra du niveau et de l'activité menée. Cette pratique constitue une illustration de l'éclectisme. L'organisation des enseignements en unités didactiques garantit cet éclectisme, car les différentes étapes alternent entre phases behavioristes, cognitivistes et constructivistes. Il convient également d'alterner activités individuelles et activités collectives (projets, débats, exposés), ainsi qu'entre induction et déduction selon l'objectif d'apprentissage poursuivi.

Conclusion

En définitive, il apparaît que l'obsolescence d'une approche didactique est une illusion. Aucune approche n'est intrinsèquement bonne ou mauvaise, mais elles sont cohérentes dans leur contexte d'application. De surcroît, elles se complètent et se révèlent souvent interdépendantes. Les approches contemporaines s'appuient sur les acquis des précédentes, ce qui leur confère un éclectisme intrinsèque appliqué dans les manuels d'enseignement des langues étrangères.

Dans la nouvelle didactique des LENO au Cameroun, chaque enseignant devrait diversifier ses approches sans se limiter à celles prescrites par sa tutelle. Ce recours à une méthodologie éclectique nécessite une sélection raisonnée des activités de classe, offrant souplesse et adaptation aux diverses situations pédagogiques. Il exige toutefois une formation initiale solide aux enseignants, qui demeurent l'élément clé de la mise en œuvre effective de cette méthodologie.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia : Guerra Edizioni.
- Castoldi, M. (2017). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti* (pp. 24-125). Roma : Carocci Editore.
- Celce-Murcia, M. (2013). *Language teaching methods from the Greeks to Gattegno*. MEXTESOL Journal, 37(2).
- Cini, L. (2016). La programmazione per la L2. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri. Nuova edizione*, pp. 129-139. Milano : Le Monnier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires.
- Diadori, P. (a cura di). (2016). *Insegnare italiano a stranieri*, pp. 19-53. Nuova edizione. Milano : Le Monnier.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma : Edizioni Laterza.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Coll. 3, Lingua e lingue: studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere. Torino : Loescher Editore.
- Paun, E. (2006). *Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire*. Carrefours de l'éducation, (22), pp. 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>
- Puren, C. (1994/2013). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CREDIF-Didier.
- Puren, C. (1995). *Des méthodologies constituées et de leur mise en question*. Edicef (pp. 36-41). Paris : Edicef.
- Vigner, G. (1995). *Présentation et organisation des activités dans les méthodes*. Edicef (pp. 121-129). Paris : Edicef.

Mémoires et thèses

- Mvogo Mbassi, T. (2022-2023). *Teoria e pratica della programmazione didattica delle LS nelle scuole secondarie camerunensi: un'esperienza sul campo* (Tesi di Master in Lingua e Letteratura italiane, Università di Douala), pp. 49-50.

