



Analyse des pratiques déclarées des enseignants de FLE en termes de l'éclectisme et de la gestion de la complexité

تحليل الممارسات المصرحة بها من قبل معلمي الفرنسية كلغة أجنبية في تسيير تعقيد مواقف التدريس والتعلم

Analysis of declared practices of FLE teachers in terms of eclecticism and the management of complexity

Doct. Boudebouda Fatiha
Université de Jijel

Pr. Manaa Gaouaou
Université de Batna 2

Date de soumission: 23-10-2020-Date d'acceptation:08-11-2020-
Date de publication:05-05-2021

ملخص

يهم هذا المقال بمسألة الممارسات الانتقائية المطبقة تجريبياً من قبل معلمي الفرنسية كلغة أجنبية في ولاية جيجل، والذي يعالج على نفس المستوى مسألة تسيير تعقيد مواقف التدريس والتعلم على حد سواء. هدفه الرئيسي هو وصف الطريقة التي يدير بها مدرسو اللغة الفرنسية كلغة أجنبية مختلف المفارقات المتأصلة في هذا المجال. سوف نقدم نتائج دراستنا للممارسات المصرحة بها، والتي تم الحصول عليها لكل مجال تم التحقيق فيه من خلال الاستبيان الذي تم إجراؤه مع (33) أستاذاً من المدارس الثانوية.

الكلمات الدالة: الممارسات الانتقائية؛ تسيير التعقيد؛ ممارسات التدريس؛ الفرنسية كلغة أجنبية.

Abstract

This article focuses on the question of eclectic practices implemented empirically by teachers of French as foreign language in the wilaya of Jijel, put on the same level as the question of managing the complexity of teaching/learning situations. Its main objective is to describe the way in which teachers of French as a foreign language manage the various paradoxes inherent in the field. We will present the results of our study of the declared practices of the PES (Teacher of Secondary Education), obtained for each area investigated through the questionnaire survey conducted with (33) secondary school teachers

Keywords: management of complexity; teaching practices; FLE; eclecticism;

Résumé

Cet article s'intéresse à la question des pratiques éclectiques mises en œuvre empiriquement par les enseignants de français langue étrangère de la wilaya de

Jijel, traitée au même niveau que la question de la gestion de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, désormais E/A. Il a pour objectif principal de décrire la manière dont les enseignants de français langue étrangère gèrent les différents paradoxes inhérents au terrain. Nous présenterons les résultats de notre étude des pratiques déclarées des PES (Professeur de l'Enseignement Secondaire), obtenus pour chaque domaine investigué à travers l'enquête par questionnaire menée auprès de (33) enseignants du secondaire.

Mots-clés: éclectisme; gestion de la complexité; pratiques d'enseignement; FLE

Introduction

Notre réflexion sur «*l'éclectisme*», mise au même niveau que «*la gestion de la complexité*» des pratiques d'enseignement et des situations d'enseignement/apprentissage actuelles, s'est alimentée fondamentalement des travaux de Christian Puren (1995, 1998, 2003) sur l'éclectisme méthodologique et la didactique complexe. Défenseur permanent de l'éclectisme, ses travaux aident à différentes visions dans la compréhension de l'éclectisme comme réponse empirique, mais adéquate, à la question de la complexité du terrain. D'autres travaux aussi ont nourri nos recherches en thèse, et nous ont orientés dans la conception du champ sémantique des concepts associés au phénomène méthodologique.

Nous citons Robert Galisson (1994), Rivers Wilga dans des travaux anglophones américains sur l'éclectisme expert, Jean Claude Beacco(1995) dans des travaux sur la «*méthodologie circulante*», Kumaravedivelu (2001, 2006) dans des travaux anglophones sur la *Postméthode* et Claudette Cornaire dans un travail sur le déclin des méthodologies constituées et dans lequel elle présente un regard critique sur les méthodologies d'enseignement: traditionnelle, audio-visuelle, structuro-globale-audiovisuelle et où elle décrit l'approche communicative comme étant une méthodologie qui a ouvert le chemin à la créativité en balayant les autres méthodologies, malgré que celle-ci soit en déclin et ait laissé libre voie à un éclectisme «*ambient*» qui encourage les enseignants à choisir les modes d'enseignement et les outils didactiques qui leur semblent les plus efficaces pour gérer des situations d'E/A de plus en plus complexes.

Pour ce qui est du contexte algérien, même si le décret ministériel précise les intentions et les finalités de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, l'organisation et la structuration des contenus est laissé à la discrétion de l'enseignant. L'exercice de l'éclectisme se fait donc



empiriquement par l'enseignant, qui est contraint à prendre en considération les différents profils des élèves et leurs différents rythmes d'apprentissage.

Afin de ne pas sortir du cadre de cet article, nous présenterons dans un premier temps quelques conceptions théoriques relatives au sujet, la problématique et les questions de recherche qui découlent de notre questionnement central. Nous expliquerons ensuite nos choix méthodologiques qui nous ont conduits à choisir nos instruments de recueil de données pour mener l'enquête sur les pratiques déclarées. Et enfin, nous présenterons l'analyse et la discussion des résultats obtenus.

1. Etat de l'art et problématique de recherche

Dans les années 1990, le propos de la didactique du français langue étrangère n'était plus orienté vers celui de la méthodologie. L'intérêt était porté à la prise en compte de la diversité des publics, de la complexification des contenus d'enseignement et des contextes d'enseignement-apprentissage. Vers les années 1994, 1995 et jusqu'en 2003, le retour sur la question de la méthodologie s'était fait ressentir chez bon nombre de didacticiens à travers les publications sur le sujet.

Trois problématiques méthodologiques se concurrençaient alors. Deux d'entre elles se complétaient et évoluaient jusqu'à l'heure actuelle. Il s'agit de l'éclectisme de Puren (1994) et de la méthodologie circulante de J-C. Beacco (1995). Ces deux conceptions font émerger ce qui est remarqué et constaté dans les pratiques effectives des enseignants. La troisième problématique contraste avec les deux premières en ce sens qu'elle revendique la nécessité du retour à la méthode d'enseignement, de la structuration de l'acte d'enseigner préconisant un modèle d'enseignement qui s'appuie sur les principes fondateurs de la SGAV et s'enrichit des apports de l'approche communicative. Elle est illustrée par Courtillon (Courtillon, 1995, 2003) et Rivenc (Rivenc, 2003).

L'éclectisme chez Puren présente un état de fait remarqué sur le terrain. Il caractérise les pratiques d'enseignement-apprentissage qui s'alimentent des différentes méthodes et des supports variés où l'enchaînement des activités n'est pas assuré et ne semble pas suivre une cohérence déterminée. Quant à J-C Beacco, il précise que la tendance éclectique est caractérisée par un abandon fort justifié du manuel scolaire et tient à diversifier les matériels et les approches d'enseignement. Il s'agit surtout d'un enseignement élaboré



à partir d'un métissage de méthodologies (1995, p43): « À n'en pas douter, le métissage des méthodologies, en cette époque ethnique, pourrait constituer une réponse adéquate à la demande éducative, partout où elle relève d'un calcul effectif qui conduit à des stratégies et à des tactiques d'enseignement élaborées en fonction des paramètres peffinents d'une situation éducative », il ajoute aussi que le critère qui doit être pris en considération est un critère qui repose sur un « jugement sur la cohérence de ces pratiques d'enseignement élaborées par sélection au sein des méthodologies constituées. Choix éclectique de pratiques de classe signifie sélection raisonnée et non ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement »(Ibid., p43). Jean Claude Beacco met l'accent sur l'existence d'une méthodologie «circulante» qui se ressource des méthodologies constituées déjà mises en place et non des pratiques enseignantes en classe.

C'est une méthodologie réaménagée partiellement par les méthodologies contemporaines et s'est répandue dans le domaine éducatif. Encore faut-il ajouter, que même le CECR (2001), dans un chapitre consacré uniquement aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage, recommande le recours à ce type de pratiques éclectiques. Il ne prescrit pas telle ou telle méthodes mais présente diverses options. Il propose aux intervenants pédagogiques de réfléchir sur les pratiques courantes et les invite à en proposer les meilleures méthodes d'enseignement des langues afin de les partager et favoriser un échange conduisant à la bonne compréhension du terrain complexe de l'enseignement des langues.

Le Cadre Européen Commun de Références (CECR, p110) souligne surtout l'importance d'éviter le dogmatisme et toute sorte de plaidoyer pour telle ou telle méthode, et tient à ce que les méthodes utilisées par les enseignants soient efficaces pour atteindre les objectifs en fonction des apprenants «L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit à une variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels »(Ibid.)

Pour le moment, aucune étude ne nous permettrait d'en savoir davantage les pratiques enseignantes éclectiques qui reposent sur la diversification des méthodes et des choix pragmatiques des contenus et des ressources que



l'enseignant à mandat de transmettre à des apprenants aux profils différents. La recherche que nous avons menée s'inscrit dans une logique de description des pratiques enseignantes sous l'influence de l'éclectisme mis en œuvre par les enseignants du secondaire. Ce faisant, l'axe de la recherche que nous menons pivote autour de la question générale suivante: Comment l'éclectisme, mis en œuvre empiriquement par les enseignants du secondaire, constitue une réponse à la complexité des situations d'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère ?

Ce genre de questionnement est rarement étudié sur le terrain, reliant deux conceptions philosophiques mises au goût de la didactique des langues étrangères, il mobilise un certain nombre de paramètres à vérifier et à mesurer à travers l'enquête sur le terrain en raison de la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce faisant, les questions qui découlent de notre problématique centrale orienteront nos investigations et nous permettront d'analyser notre échantillon, nous les posons comme suit:

- Comment se décrivent les pratiques pédagogiques actuelles des enseignants et comment s'organisent-elles ?
- Comment gèrent-ils les différentes activités d'apprentissage pour répondre aux besoins de leurs élèves ?
- Prennent-ils en considération leur hétérogénéité dans la planification des activités ?
- Dans quelles situations font-ils appel aux différentes méthodes d'enseignement pour parvenir à leurs objectifs ?
- Recourent-ils à l'éclectisme d'adaptation pour gérer les différentes situations d'E/A ou se contentent-ils simplement de répondre aux instructions officielles ?
- Comment prennent-ils en compte les ressources matérielles offertes à eux? En fonction de quoi sont-elles choisies?
- A partir de quelles ressources les enseignants fondent-ils leurs connaissances de ce qu'ils enseignent ?

Le contexte de la recherche entreprise s'inscrit dans le cadre de la méthodologie d'enseignement apparue à la rentrée scolaire de 2005 au secondaire. En septembre 2018, de nouvelles progressions annuelles ont été mises à la disposition des enseignants du secondaire, elles remplacent les anciennes répartitions qui, d'après leurs concepteurs, renfermaient l'enseignement dans la conception de contenus sans pour autant



s'intéresser aux apprentissages. Les auteurs reconnaissent même le fait que la répartition «repose sur le socle théorique de l'approche par les objectifs. Le but étant de dispenser des contenus, cette démarche ne tient compte ni des évaluations, notamment l'évaluation diagnostique, ni du rôle actif de l'apprenant aux besoins multiples». (Progressions annuelles pour le secondaire, 2018, p2)

La mise en place des progressions annuelles aura pour effet, à notre sens, d'installer un certain libéralisme dans l'enseignement de la langue française. Le choix de cette matrice s'explique par « le besoin de laisser à l'enseignant l'initiative de la concevoir en fonction des besoins de ses apprenants » (Ibid., p4)

2. Méthodologie de recueil de données

Une part importante de notre travail a été consacrée à la collecte d'informations sur le terrain. Elle nous a pris beaucoup d'efforts, beaucoup de déplacements et beaucoup d'investigation. Durant celle-ci, qui a duré un peu plus de six mois, nous avons combiné recueil de pratiques observées et recueil de pratiques déclarées. Nous présenterons dans cet article l'étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire.

Nous entendons par pratiques déclarées, le discours que les enseignants font de leur pratique, passée ou à venir, le discours peut être libre, spontané ou en réponse à des questions d'un chercheur. C'est comme le décrit CLANET « le dire sur le faire » recueilli à partir des discours des enseignants. Les sujets constituant notre échantillon sont au nombre de (33) enseignants du secondaire, ils ont des parcours de formation très différents. Cette caractéristique pourrait avoir pour effet d'adopter des pratiques enseignantes différentes. Aussi, ajoutons-nous que l'expérience professionnelle et la maturité de certains, et l'enthousiasme juvénile des autres pourraient aussi être des facteurs importants dans leur relation aux apprentissages en mettant en place des modes d'enseignement très différents.

2.1 L'enquête par questionnaire

Cette étude vise à relever et à comprendre sur la base du déclaratif la nature des pratiques enseignantes des PES de français. En se situant sur le versant des pratiques déclarées et à un niveau plus large à celui des observations de classe, car ils concernaient (33) enseignants du secondaire,



cette enquête a consisté à élaborer puis à mener une enquête auprès des (33) PES de la wilaya de Jijel.

L'objectif étant de recueillir des informations de la façon dont les enseignants en question gèrent la complexité des situations d'E/A de la langue. Nous voudrions surtout obtenir des informations en matière des approches et des méthodes utilisées pour organiser les enseignements et les ressources sur lesquelles ils fondent leurs connaissances de ce qu'ils font. Plusieurs aspects seront donc interrogés afin de varier nos sources d'informations.

Les objectifs que nous poursuivions dans cette étude ont orienté l'élaboration du questionnaire. Ce faisant, il est structuré autour des trois thèmes suivants:

- Conception des activités d'apprentissage ;
- Mise en œuvre de l'éclectisme et méthodes utilisées ;
- Les ressources mobilisées.

2.2 Profil des répondants

2.2.1 Résultats selon la variable sexe

Les enseignants ayant répondu au questionnaire sont au nombre de (33), dont le nombre des femmes (21) est supérieur à celui des hommes (12). Ce constat est classique, il confirme l'idée que le secteur de l'enseignement est dominé par les femmes, d'une part, et que celles-ci sont plus attirées par l'enseignement en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier, d'autre part.

2.2.2 Résultats selon la variable expérience

Deux tiers des répondants ont une ancienneté de plus de dix ans, ils sont au nombre de (22), (5) d'entre eux ont une ancienneté comprise entre 5 et 10 ans, (6) d'entre eux enseignent depuis moins de 5 ans. Les résultats que nous présentons émanent donc d'enseignants expérimentés. Cela nous a permis, lors de la vérification des réponses, d'appréhender la construction d'une pratique d'enseignement enrichie d'expériences diverses et de connaissances approfondies des différentes méthodes d'enseignement. En plus de leur capacité d'explicitier leurs différentes conceptions, leurs actions et leurs pratiques.

2.2.3 Résultats selon la variable formation

Pour pouvoir analyser les résultats selon cette variable, nous avons catégorisé notre échantillon en quatre groupes d'enseignants :



enseignants ayant un magistère, enseignants ayant une licence en FLE, enseignants ayant un master, enseignants ayant une licence FLE et un master et une catégorie « autres » regroupant les différentes licences ou diplômes autres que ceux que nous venons de classer.

Tableau n°1 : Résultats selon la variable formation

Catégories	Nombre d'enseignants
Magistère	1
Licence en FLE seul	18
Master seul	7
Licence classique en FLE et master	3
Autres	4

Si les résultats dépassent les (33) c'est parce que deux enseignants ont fait des formations dans d'autres spécialités en plus de leurs licence en FLE, c'est ce qui est indiqué dans les questionnaires. Nous enregistrons un enseignant ayant fait une licence en droit, une autre une licence en anglais et en sciences politiques, et une enseignante a fait sa formation initiale à l'ENS.

Nous enregistrons aussi un enseignant qui a fait une formation en magistère, et (18) autres enseignants ont une licence en FLE. (7) enseignants ont un master seul et (3) enseignants ont à la fois une licence classique en FLE et un master. La lecture du tableau révèle que tous les enseignants concernés par le questionnaire ont suivi une formation initiale à l'université qui ne les destine pas spécialement au métier de l'enseignement. Une enseignante seulement a fait l'Ecole Nationale Supérieure. Les savoirs savants acquis à l'université, surtout en méthodologies de l'enseignement, sont indispensables pour permettre aux enseignants de faire face aux différentes contraintes du métier.

3. Présentation et analyse des données relatives aux domaines investigués

3.1 Conception des activités d'apprentissage

La question d'entrée dans le questionnaire (Q1) a été posée de façon générale, car elle questionne la nature des pratiques d'enseignement. Cette question s'inspire de l'exercice que Puren a proposé aux lecteurs des



Cahiers Pédagogiques. Le choix que les enseignants ont fait dans la liste donnée a déterminé leur type d'enseignement: type gestionnaire, type révolutionnaire ou type complexe.

Tableau n°2: Nombre de réponses pour chaque item.

Item	Nombre de réponses	Item	Nombre de réponses
Gestion	22	Révolution	6
Pragmatisme	7	Rationalisation	13
Eclectisme	7	Systématisation	11
Tradition	7	Innovation	20
Observation	19	Intervention	16
Souplesse	23	Rigueur	15
Adaptation	24	Application	21
Diversité	22	Cohérence	25
Expérience	17	Expérimentation	15
Pratique	23	Théorie	11

Nous constatons que les choix des enseignants se sont installés majoritairement sur le type complexe (25 enseignants), nous enregistrons (1) enseignant qui a choisi des mots relatifs au premier type (gestionnaire), et un autre enseignant ayant choisi des mots renvoyant au deuxième type (révolutionnaire).

Les enseignants ayant choisi des mots dans le paradigme (1) et dans le paradigme (2) appartiennent au type complexe. Ils sont, d'après l'interprétation de Puren, conscients des contraintes et des exigences contradictoires auxquels ils sont confrontés quotidiennement dans leurs classes.

Nous remarquons aussi que le nombre de réponses pour le type gestionnaire est plus important que celui pour le type révolutionnaire, sauf pour les mots: pragmatisme, éclectisme et tradition où l'écart avec leurs opposés est visible. Comment peut-on expliquer ces contradictions ? Nous faisons l'hypothèse que les mots enregistrant le plus de score font partie du «répertoire didactique» des enseignants, ce sont les mots les plus connus chez eux, sans doute parce qu'ils les ont répertoriés lors des différentes



formations dans lesquelles ils ont évolué. La question (Q2) est en lien aussi avec la question (Q1), cherchant à comprendre l'ordre dans lequel les activités planifiées ou animées par les enseignants sont articulées, l'objectif est aussi de savoir si cette articulation est cohérente ou non et répond aux besoins de l'apprentissage de la langue. Tous les enseignants choisissent alors les micro-séquences suivantes:

En compréhension (écrite ou orale), (4) enseignants ont choisi les deux micro-séquences suivantes: *anticipation-approche globale-approche analytique-synthèse-approche globale- approche analytique-synthèse*.

Le reste, c'est-à-dire (23) enseignants ont choisi la première proposition: *anticipation-approche, globale-approche analytique-synthèse*. Pour l'activité de production (écrite ou orale), les choix ont été unanimes pour les deux micro-séquences suivantes:

-entraînement à l'écrit- réalisation-mise en commun-remédiation.
-entraînement à l'écrit- réalisation-mise en commun

Les micro-séquences choisies renvoient aux phases dans lesquelles les tâches sont organisées. A ce niveau, les réponses des enseignants sont, du moins, rassurantes car elles démontrent que l'articulation des activités est maîtrisée par ceux-ci. Cette succession méthodologique des phases au sein de l'activité d'apprentissage est justifiée, elle démontre la force d'une organisation méthodologique qui a résisté depuis plus de cinquante ans. Elle rappelle toujours la nécessité de reposer l'enseignement des langues sur l'articulation cohérente des activités d'E/A. C'est aussi ici, la preuve du maintien du « fil conducteur » s'inscrivant dans la continuité de la tradition didactique qui date des années 60 avec l'apparition du courant SGAV où l'on tenait à présenter les moments de classe dans l'ordre suivant: une phase de présentation, une phase d'explication, phase de répétition, une phase d'exploitation et une phase de transposition.

Tout dépendait ensuite, selon les orientations des concepteurs des programmes et des progressions et des instances ministérielles concernées, des manières mises en œuvre pour présenter-expliquer-répéter et exploiter le cours de langue. La question (Q3) invite les répondants à choisir parmi les propositions données, ce qui constitue pour eux une ou des difficultés rencontrées dans leurs pratiques d'enseignement. L'objectif derrière cette question est de savoir ce qui constitue pour les enseignants



de français un point d'achoppement qui freine la progression de l'enseignement et par conséquent l'apprentissage des élèves.

Tableau n°3 : Les difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement

Difficultés rencontrées		Nombre de réponses	
La gestion de l'hétérogénéité des élèves (profils différents, rythmes et styles d'apprentissage différents ...)		19	
L'accès au sens des documents écrits	12	Oraux	8
La motivation des élèves		11	
L'autonomie des élèves		11	
Le réinvestissement des acquis par les élèves		1	
La vérification des apprentissages		2	
La planification des activités d'apprentissage en fonction des besoins langagiers des élèves		14	
L'adaptation des ressources au niveau des élèves		13	

Nous enregistrons le score le plus élevé de réponses pour « L'accès au sens des documents écrits et oraux » avec (20) réponses sur (27), en deuxième position « La gestion de l'hétérogénéité des élèves » soit (19/27), ensuite en troisième position celui de « La planification des activités d'apprentissage en fonction des besoins langagiers des élèves » (14/27), puis apparaît celui de « L'adaptation des ressources au niveau des élèves » (13/27). « La motivation des élèves » et « L'autonomie des élèves » enregistre un score identique avec (11/27). Nous enregistrons finalement (2) réponses pour « La vérification des apprentissages » et (1) seule réponse pour « Le réinvestissement des acquis ».

Le tableau élaboré à partir des réponses des enseignants démontre que la première difficulté rencontrée par nos répondants est liée à « l'accès au sens des documents (écrits ou oraux) », ceci aurait pour conséquence, à notre sens, de ralentir la progression des apprentissages conditionnée par la limite du temps. Nous avons déjà constaté ce type de problème dans la première étude que nous avons effectuée auprès des deux enseignantes lors des observations de classe, où les deux enseignantes faisaient appel à des



stratégies différentes pour faciliter la compréhension des documents surtout écrits, et dans lesquelles elles mettaient un temps conséquent pour faire passer le message.

La deuxième difficulté se rapporte à la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Nous trouvons que cette réponse est évidente car l'une des contraintes actuelles de l'enseignement des langues étrangères est la complexité du terrain dont l'hétérogénéité est l'une de ses composantes essentielles. Les actions des enseignants doivent intégrer plusieurs paramètres dont les spécificités des élèves en sont un. Les élèves ont différents profils, différents styles et rythmes d'apprentissage que les enseignants doivent tenir compte pour pouvoir progresser, pour cela ils doivent mettre plusieurs stratégies permettant la gestion des différences entre les élèves. La question (Q 10) permet de connaître davantage les différentes stratégies de gestion de l'hétérogénéité mises en œuvre par les enseignants.

Le troisième choix des enseignants, c'est-à-dire « La planification des activités d'apprentissage en fonction des besoins langagiers des élèves », est directement liée au problème de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Les enseignants se trouvent en face d'un double problème, d'une part, l'exigence exprimée par les textes officiels de respecter et d'accomplir les programmes dans les délais, et de considérer les différents niveaux des élèves aux moments de planification et de réalisation des apprentissages, d'une autre.

3.2 Mise en œuvre de l'éclectisme et méthodes utilisées

Les questions (Q4) (Q5) (Q6) (Q7) (Q8) (Q9) (Q10) et (Q11) permettent de connaître les méthodes utilisées par les enseignants et les différentes stratégies de gestion de la complexité. Nous voulons à travers la quatrième question (Q4) posée comprendre si les enseignants tiennent à diversifier et à varier leurs méthodes d'enseignement dans leurs pratiques quotidiennes de classe. Tous les enseignants le confirment, or nous savons déjà que les enseignants mettent en œuvre différentes méthodes d'enseignement mais de façon intuitive, sans qu'ils ne s'en rendent compte. Cette question a, sans doute, réveillé chez nos répondants des réflexions à ce sujet et les a poussés à y répondre unanimement par l'affirmative. Nous pensons aussi, que choisir répondre ainsi, indique que la diversification et la variation des méthodes est quelque chose qui leur parle. Il y a cependant des limites évidentes à cette question: les enseignants ont été amenés à se positionner



sur cette question non pas en référence à une connaissance des différentes mises en œuvre des méthodes mais à leurs représentations de ce que doit être une pratique enseignante. Les limites de cette question constituent donc son intérêt: en termes de réponses attendues pour la question (Q9), le choix était beaucoup plus restreint.

Pour cette raison, la question (Q5) aborde les méthodes d'une autre façon, en inversant la logique des choses, nous avons dressé un tableau contenant les différents principes correspondant à chaque type de méthode. Nous nous sommes référés au tableau élaboré par Christian Puren regroupant les 18 méthodes d'enseignement apparues dans le domaine de la didactique des langues-cultures depuis un siècle et demi. L'élaboration de ce tableau nous a permis d'obtenir plus de précision sur la façon dont nos répondants mettent en œuvre les différentes méthodes d'enseignement. Le tableau suivant rend compte des différentes réponses des enseignants concernés par le questionnaire.



Tableau n°4 : Les différentes mises en œuvre des méthodes selon leurs principes méthodologiques correspondants.

Principes methodologiques	Très souvent	Occasionnelle ment	Jamais
1. Vous considérez l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, vous lui demandez alors de participer	27	/	/
2. Vous recourez à la langue maternelle et à la traduction comme moyens pour éviter toute sorte d'incompréhension	17	10	/
3. Vous partez de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, du texte à l'élaboration de règles et leur mobilisation dans des situations de communication.	27	/	/
4. En grammaire, vous faites aller les apprenants des exemples aux règles. En lexique, vous leur demandez de deviner le sens des mots incompréhensibles ou inconnus à partir du contexte.	27	/	/
5. En compréhension, vous partez des hypothèses sur le sens pour les valider ou les invalider par l'analyse des formes. En expression, vous invitez vos élèves à recourir à certaines formes pour répondre à des besoins d'expression	26	1	/
6. Vous poussez vos élèves à reproduire les mêmes formes linguistiques pour créer chez eux des habitudes et des mécanismes	16	10	1
7. Vous faites appliquer aux élèves les règles dans toute forme de reproduction langagière	/	3	23
8. Vous optez dans la production langagière pour l'imitation d'un modèle donné.	/	3	23
9. Vous vous appuyez beaucoup plus sur la compréhension de l'écrit ou de l'oral que sur l'expression écrite ou orale.	23	3	/
10. En compréhension ou en expression, vous valorisez l'écrit au détriment de l'oral	2	19	5

Les résultats montrent une répartition inégale des réponses. Certaines tendances quantitatives se dégagent du premier coup d'œil mais elles ne



peuvent être comprises en dehors d'une interprétation qualitative des données chiffrées. Effectivement, dans le tableau que nous avons élaboré, nous n'avons pas mis tous les principes méthodologiques tels que Puren les a regroupés dans son tableau par paires opposés. Il suffisait pour nous que les enseignants cochent dans une case précise pour comprendre implicitement qu'il peut s'agir de l'abandon ou du non recours à la méthode opposée. De ce fait, nous pouvons avoir des interprétations différentes et personnelles des résultats obtenus.

La question (Q8) nous a permis d'identifier les représentations qu'ont les enseignants de leurs connaissances des méthodes d'enseignement « *Pensez-vous avoir de bonnes connaissances des méthodes d'enseignement à mettre en œuvre dans vos pratiques quotidiennes de classe* ». (22) enseignants répondent Oui, et (5) d'autres disent Non. Leurs réponses à la question (Q9) semblent prouver le contraire. Les connaissances des enseignants se limiteraient à quelques unes seulement.

Les résultats pour les questions (Q10) et (Q11) « *Comment gérez-vous le niveau hétérogène de vos apprenants dans une même classe ?* » « *Adopteriez-vous toujours la même stratégie dans une autre classe ?* » sont très variés et démontrent que les stratégies mises en place par les enseignants pour gérer l'hétérogénéité au niveau d'une même classe et dans une autre classe sont différentes.

En effet, certains répondants disent qu'il est question d'adaptation et de diversification d'activités et de contenus afin de satisfaire tout le monde: « *j'adapte mes cours et mes méthodes d'enseignement afin que je puisse toucher un large public et leur donner une base solide pour qu'ils puissent évoluer positivement* »...

D'autres répondants font appel à la « Différenciation pédagogique » comme réponse à l'hétérogénéité des élèves, en voici quelques réponses: « *par adapter la pédagogie différenciée* », « *appliquer la pédagogie différenciée, faire travailler les apprenants dans des ateliers* », « *faire participer les élèves qui ont des lacunes. Travailler sur des productions écrites des élèves qui ont des lacunes pour y remédier en faisant participer les bons éléments* » ...

La question (Q11) sur l'adoption de la même stratégie dans une autre classe, reçoit (17) confirmations et (8) infirmations. Les enseignants répondent qu'elle pourrait changer en fonction du niveau des élèves, des prérequis, des horaires, des objectifs des activités et leur niveau de



difficulté (difficile, moins difficile...) et des motivations des élèves et de leurs prédispositions.

3.3 Les ressources mobilisées

Nous voulons à travers la question (Q12) connaître comment s'effectue le choix des supports (écrit, oraux) dans l'élaboration de leurs cours. Les enseignants ont été amenés à y répondre en choisissant par ordre d'importance les propositions qui leur semblaient les plus justes ensuite d'expliquer pour les raisons qui les ont poussées à écarter l'une des propositions données.

Tableau n° 5 : Classement des propositions par ordre d'importance

Choix	Classement par ordre d'importance					
	1	2	3	4	5	6
a	4	18	/	1	/	/
b	/	/	2	17	3	1
c	6	4	12	1	/	/
d	13	1	6	3	/	/
e	/	/	/	/	5	16
f	/	/	2	1	16	4

Le tableau rend compte de la façon dont les enseignants effectuent leurs choix des supports servant l'élaboration des cours. La proposition « d. en répondant aux objectifs du programme officiel et des progressions » occupe la première position avec (13) réponses.

La proposition « c. en répondant aux directives ministérielles exprimées par la tutelle » reçoit (6) réponses. (4) enseignants seulement considèrent la proposition « a. en fonction du niveau des apprenants ».

Pour (18) enseignants, la proposition «a» occupe la deuxième position, (4) enseignants voient que la proposition «d» relative au choix des supports en fonction des directives ministérielles occupe la même position.

La proposition «c» occupe la troisième position pour (12) enseignants, ensuite (6) enseignants choisissent la proposition «d», deux enseignants seulement choisissent la «d» et deux autres la «f. en fonction de vos propres objectifs d'enseignement et soucis pédagogiques».

La quatrième position est réservée à la proposition «b» en fonction des besoins d'apprentissage de la langue française» avec (17) réponses. (3) enseignants choisissent la proposition «d». Les propositions«a» «c» «f».



La cinquième position reçoit (16) réponses pour la proposition «f», (5) enseignants choisissent la proposition «e» en suivant par cœur les manuels scolaires, officiels ou non officiels» et (3) enseignants seulement choisissent la «b». En dernière position, la proposition «e» relative au choix des manuels scolaires avec (16) réponses également, nous enregistrons aussi (4) enseignants choisissant la proposition «f» et un enseignant seulement choisit la «b».

La lecture de ces résultats démontre la part importante qu'occupent les programmes officiels, les progressions et les orientations ministérielles dans le choix des ressources pour élaborer les cours. Le choix des supports en fonction du niveau des apprenants occupe lui aussi une position importante, mais nous faisons l'hypothèse qu'à ce niveau, et en confrontant les différents résultats obtenus jusqu'à maintenant, que ce choix est concrétisé dans des situations d'apprentissage spécifiques et ponctuelles.

Dans la question ouverte (Q13) «Dans quelles ressources avez-vous l'habitude de puiser pour préparer vos cours?», les réponses ont été très variées. Nous remarquons que certains enseignants recourent exclusivement aux ressources électroniques «Internet, il y a tout », «internet», «Internet, les manuels sont dépassés», «internet est la principale source», «le Net».

D'autres recourent à des ressources variées, nous les regroupons ainsi: les livres, les documents officiels, la documentation personnelle, Internet, dictionnaires, guide de l'enseignant, progressions, livres scolaires, livres extrascolaires, documents de formation, journaux, revues, encyclopédies. Certains enseignants préfèrent apporter quelques précisions par rapport à cette question. En vérifiant le profil de ceux-ci, nous trouverons que ce sont les enseignants les plus expérimentés qui donnent plus d'explicitations: «les directives officielles, mon expérience personnelle, vérifier certains points dans des livres spécialisés, demander l'expérience des collègues», «les livres parascolaires et sur la documentation d'Internet car c'est standard et parfois on confectionne des activités selon les besoins de la classe», «Document théorique pour la grammaire(le bon usage par ex)-pour les textes dans littérature, je préfère les textes authentiques ».

Toutes ces données nous poussent à dire que les enseignants se fixent d'abord des objectifs à partir des programmes et des directives officiels



puis partent à la recherche d'informations pour enrichir leur pratique tout en prenant compte de la diversité du public enseigné et de leur besoin. Ils gèrent la complexité de l'enseignement en prenant en considération plusieurs paramètres corrélés et interreliés.

Le praticien n'a plus le statut de récepteur accueillant des informations, mais il décide d'agir en fonction des objectifs assignés et devient en mesure de transposer l'information en fonction de ses apprenants. Pour cela, les livres scolaires, officiels ou non officiels, les fichiers proposant des «séquences d'enseignement» prêtes à l'emploi représentent l'essentiel des lectures des enseignants du secondaire.

Ce faisant, les critères de sélection des différents matériels pédagogiques sont divers. Les enseignants en question précisent en répondant à la question (Q14): *«simplicité, lisibilité, conformité aux programmes et surtout disponibilité», «le matériel pédagogique est choisi selon les objectifs d'apprentissage qu'on cherche à atteindre», «les besoins de mes élèves et leur motivation», «en fonction des objectifs assignés», «le support le plus efficace pour l'objectif choisi», «la pertinence et la fiabilité».*

A travers les questions (Q19), (Q20), (Q21) et (Q22) nous chercherons à comprendre, de façon progressive, les différentes représentations qu'ont les enseignants des connaissances acquises lors de ces formations. En réaction à la question Q19 *«Les cours sur les méthodologies d'enseignement dispensés à l'université vous ont-ils aidés dans vos **pratiques enseignantes** ?»* Nous constatons que la répartition des réponses est hétérogène. (13) enseignants disent Oui et (12) autres disent Non. Nous nous sommes contentés des réponses fournies par les répondants pour comprendre les différents sens qu'ils donnent à leur choix. Certaines sous-questions, par contre, n'ont pas apporté de précisions.

Les enseignants, ayant dit que les cours de méthodologies d'enseignement dispensés à l'université les ont aidés dans leurs pratiques enseignantes, justifient leur position en précisant que: *«j'ai appris les situations où je dois adapter chaque stratégie», «étant donné que j'ai fait une formation en master «didactique», je crois que j'ai le bagage nécessaire pour fonder ma propre conception de l'enseignement, surtout que j'ai bien compris la notion de la centration sur l'apprenant».*



4. Discussion des resultants

L'analyse des pratiques déclarées des enseignants apporte de nombreux éclairages. Manifestement, les enseignants interrogés mettent en place des activités d'apprentissage et des méthodes d'enseignement très diversifiées articulées et combinées entre elles. Pour l'ordre des activités, il répond à la modélisation exigée aux enseignants. Les méthodes mises en œuvre répondent aussi à ce type d'articulation, la question (Q5) nous a permis de voir que les enseignants recourent à la « méthode indirecte » dans des situations d'apprentissage précises, comme pour éviter toute sorte d'incompréhension et de blocage.

L'analyse des réponses des enseignants démontrent qu'ils mobilisent des ressources méthodologiques très importantes pour planifier et animer leurs actions. Elles peuvent être développées à partir des aspects didactiques abordés en formation ou à partir de la modélisation scolaire intériorisée depuis leurs expériences d'élèves. Quant aux ressources matérielles exploitées, les enseignants tiennent à varier et à diversifier les supports pour répondre aux besoins de leurs élèves, ils choisissent et sélectionnent leurs documents à partir des différentes ressources électroniques et physiques qui s'offrent à eux. Leurs choix reposent, certes, sur l'efficacité et la qualité des contenus présentés, mais la majorité des enseignants précisent surtout que ces ressources doivent répondre impérativement aux objets d'enseignement présentés dans les programmes officiels et les progressions annuelles. En somme, nous pouvons dire que les enseignants mettent en œuvre différentes méthodes d'enseignement dans différentes situations d'apprentissage en fonction de l'organisation des activités planifiées et en fonction aussi des contraintes (matériels, temps, sollicitations des élèves...) et des préférences des enseignants. La gestion de l'hétérogénéité des élèves, l'un des « facteurs de complexité », même s'il est le plus important, le plus décisif, le plus fréquent, il est le moins considéré par nos répondants.

Conclusion

L'étude des pratiques déclarées des enseignants de français langue étrangère au secondaire avait pour objectif d'explorer les discours des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement en termes de l'éclectisme mis en œuvre et de la gestion de la complexité des situations d'E/A. L'analyse des réponses des enseignants a révélé que les enseignants gèrent empiriquement la complexité du terrain en accordant en première position



un intérêt particulier à l'application des programmes et des directives officielles. La diversification des méthodes à mettre en œuvre s'inscrit dans la logique de la modélisation en vigueur. Les enseignants questionnés répondent à l'hétérogénéité des élèves dans des situations d'apprentissage ponctuel. Quant à l'exploitation des ressources, les enseignants tiennent à varier et à diversifier les supports d'enseignement en répondant aux exigences des textes officiels et en prenant en compte le niveau de leur public. A notre sens, l'éclectisme que les enseignants questionnés mettent en œuvre est un éclectisme qui se situe surtout au niveau de l'exploitation des ressources pour répondre à la complexité du terrain. Quant à la conception des activités d'apprentissage, les enseignants sont conduits à suivre le fil conducteur de la séquence didactique qui détermine par avance les méthodes à suivre par les enseignants.

Bibliographie

1. Abdallah Pretceille M., 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène: pour un humanisme du divers*, Paris: Anthropos.
2. Beacco J.-C., 1995. «La méthode circulante et les méthodologies constituées», *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial Janvier.
3. Beacco J.C., 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris: Didier.
4. Besse H., 1986. Pour un retour à la méthodologie: *Etudes de linguistique appliquée*, n°64, oct.-déc.
5. Besse H., 2000. *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, thèse de doctorat d'Etat en Lettres et sciences humaines, discipline Linguistique, Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
6. Causa M., 2012. « Introduction: le répertoire didactique: une notion complexe », Dans Causa M. (dir.): *Formation initiale et profils des enseignants de langues*, Bruxelles: De Boeck
Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence, adresse URL : [https://www.editionsdidier.com/sites/default/files/cyclade/contcomp/500_3_4140016745\(consulté le 10/7/2016\)](https://www.editionsdidier.com/sites/default/files/cyclade/contcomp/500_3_4140016745(consulté le 10/7/2016))
7. Courtillon J., 1995. «L'unité didactique », *le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial janvier.
8. Courtillon J., 2003. *Elaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette.
9. Courtillon J., 2003. «Apprendre une langue voisine en autonomie partielle», dans Rivenc P. (éd.): *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 3: la méthodologie*, Bruxelles: De Boeck.



10. Defays J.-M., 2018. *Enseigner le français langue étrangère: approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Bruxelles: Mardaga.
11. Martin Eva., 2007. «L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine: échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe », *Synergies Chine*, n°2, février, Paris.
12. Puren C., 1988. *Histoire des méthodologies*, Paris: clé international.
13. Puren C., 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
14. Puren C., 2004. «L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques», congrès annuel de l'ADEAF, Clermont Ferrand, adresse URL <http://www-christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004c/> (consulté le 17/08/2016) Ministère de l'Education Nationale, Progressions Annuelles pour le Secondaire, 2018.
15. Rivenc P., 2003. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde3 : la méthodologie*, Bruxelles: De Boeck.
16. Wirthner M., Garcia-Debanc C., 2010. «A la recherche des savoirs des enseignants de français: méthodologies, difficultés et premiers résultats». *Repères*.

