



Eclectisme et gestion de la complexité de l'enseignement/apprentissage de la langue française au secondaire: analyse des pratiques observées des enseignants de FLE

انتقائية وإدارة تعقيد تدريس/ تعلم اللغة الفرنسية في المدرسة الثانوية: تحليل الممارسات التي يلاحظها مدرسو اللغة الفرنسية

Eclecticism and management of the complexity of teaching/learning of the French language in secondary schools: analysis of the observed practices of teachers of french as a foreign language

Doct. Fatiha Boudebouda
Université de Batna 2

Pr. Gaouaou Manaa
Université de Batna 2

Date de soumission: 11-02-2022- **Date d'acceptation:** 28-02-2022-

Date de publication : 29-05-2022

ملخص

يركز هذه المقالة على مسألة الممارسات الانتقائية التي يقوم بها أساتذة اللغة الفرنسية. كما يتناول مسألة وضعيات التدريس المعقدة. الدراسة التجريبية التي أجريت مع المدرسين باستخدام بروتوكولات وأدوات مصممة لهذا الغرض جعلت من الممكن تقديم تقرير على المستوى الكلي عن مختلف التطبيقات التي تم تنفيذها داخل الأقسام التعليمية. سوف نقدم في هذا المقال نتائج دراستنا للممارسات التي لوحظت على أستاذتين للغة الفرنسية في مؤسستين مختلفتين في ولاية جيجل. الكلمات الدالة: الممارسات الانتقائية؛ تسيير التعقيد؛ ممارسات التدريس؛ اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

Abstract

This article focuses on the issue of eclectic practices implemented by teachers of French as a foreign language. It also addresses the issue of managing the complexity of teaching/learning situations. The empirical study, which was carried out using protocols and instruments designed for this purpose, was conducted with FLE teachers; it makes it possible to report at the macro methodological level on the different implementations made in our informants in order to build knowledge of situations from observations of classes and activities in context. We will present the results

of our study of the practices observed for two teachers who work in two different institutions.

Keywords: eclecticism; management of complexity; teaching practices; french as a foreign language

Résumé

Cet article s'intéresse à la question des pratiques éclectiques mises en œuvre par les enseignants de français langue étrangère. Il traite aussi la question de la gestion de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, désormais E/A. L'étude empirique, que l'on a effectuée à l'aide de protocoles et d'instruments conçus à cette fin, a été menée auprès des enseignants de fle, elle permet de rendre compte au niveau macro méthodologique des différentes mises en œuvre opérées chez nos informateurs afin de construire des connaissances des situations d'E/A à partir d'observations de classes et d'activités en contexte. Nous présenterons les résultats de notre étude des pratiques constatées chez deux enseignantes qui travaillent dans deux établissements différents à Jijel.

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

Introduction

Nos recherches en thèse puisent leur sève dans les travaux de Christian Puren sur l'éclectisme et la gestion de la complexité dans le domaine de la Didactique des Langues-Cultures. En posant la question «*Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues?*» (Puren, 2008) l'auteur soulignait que l'évolution actuelle de la connaissance orientée vers la découverte de la «*Complexité*» serait l'une des grandes leçons épistémologiques de l'ère contemporaine. Il précise que l'épistémologie moderne pourrait apporter aux différents acteurs didactiques et pédagogiques des réponses et des solutions diverses pour mieux gérer l'éclectisme et la complexité qui caractérisent les pratiques quotidiennes des enseignants de langue.

L'éclectisme constitue une réalité didactique omniprésente dans les classes de langues, dans les manuels scolaires, et dans les progressions annuelles, Il est l'un des sujets faisant l'objet d'amalgames dans les discours et dans les pratiques pédagogiques. Appartenant à la sphère du «*méta*», comme le qualifie son défenseur permanent, étant donné qu'il invite à appréhender dans sa globalité l'ensemble d'une problématique didactique à partir d'un point de vue supérieur, il



s'illustre par des discours théoriques relevant des facteurs aussi bien externes qu'internes.

L'éclectisme est une notion qui a été recyclée par Puren en Didactique des Langues Etrangères. Son véritable fondement, comme étant méthode impliquant la diversification des pratiques, des contenus et des outils, est initialement nourri des principes de l'éclectisme défini par Victor Cousin en 1853. Au départ, la réflexion de V. Cousin a été sous-estimée par de nombreux théoriciens et praticiens depuis son annonce pour son manque de rigueur, son incohérence et son absence de fondement épistémologique et scientifique. Malgré toutes les critiques qu'elle a reçues, Puren a décidé de l'introduire en DLE en proposant des pistes en formation professionnelle et en analysant des matériels didactiques.

L'auteur (2013) fait remarquer que l'éclectisme méthodologique réapparaît dans un contexte où l'enseignement du FLE connaît une période d'instabilité, il apparaît à chaque fois où une méthodologie constituée connaît une « *phase de désystématisation* ». La dernière en date, c'est-à-dire l'approche communicative, a donné naissance à un éclectisme cohérent qui répond à la situation complexe des classes de langue. L'absence de cohérence méthodologique inculquée à l'approche communicative a favorisé l'apparition de cet éclectisme. La centration sur l'apprenant fut le facteur le plus incompréhensible du point de vue théorique, il était donc nécessaire d'adapter les différentes démarches et stratégies d'apprentissage aux niveaux des apprenants en analysant leurs besoins dans l'apprentissage d'une langue. Dans cette approche d'enseignement, un modèle méthodologique unique se montrait insuffisant.

Il faut préciser qu'en parcourant l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, nous remarquons une succession de méthodologies constituées, différentes les unes des autres. Pour se constituer et se présenter au service de l'enseignement et l'apprentissage, chaque méthodologie connaît une phase de « *systématisation* » et une phase de « *désystématisation* » polarisées par deux logiques: révolutionnaire et gestionnaire. La réflexion de C. Puren sur laquelle il fonde toute sa thèse, dit qu'en didactique des langues, on balance d'une polarisation à une autre, c'est-à-dire d'une logique révolutionnaire à une logique gestionnaire générées toutes



deux par des théories de l'apprentissage et les situations de classes qui conditionnent leur présence.

La première phase de « systématisation » dont la logique dominante est de type révolutionnaire se construit toujours autour de ce que l'auteur appelle une « problématique de référence » (Puren, 2001, p.7), elle s'appuie sur de nouvelles théories de références et de nouveaux matériels didactiques pédagogiques et cherche surtout à construire une théorie didactique qui soit la plus cohérente possible. En revanche, lorsqu'on est en une phase de « désystématisation », on glisse vers un autre pôle dit « gestionnaire ». Cette phase commence lorsqu'une méthodologie cherche à s'élargir à des problématiques de références différentes, auxquelles elle ne va pas pouvoir s'adapter que par diversification et complexifications internes. C'est surtout en période de désystématisation qu'on remarque la montée en puissance de l'éclectisme méthodologique.

Dans le contexte algérien, les programmes d'enseignement actuels précisent les intentions et les finalités de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. L'organisation et la structuration des contenus sont laissés à la discrétion de l'enseignant. L'exercice de l'éclectisme se fait donc empiriquement par l'enseignant, qui se conduit à prendre en considération les différents profils des élèves et leurs différents rythmes d'apprentissage. L'analyse des pratiques d'enseignement sur les terrains variés où elles se déploient montre la très grande diversité des manières d'enseigner et d'apprendre et, par là-même, l'imbrication des modes méthodologiques entre elles plus que leur exclusion les unes par rapport aux autres.

Afin de ne pas sortir du cadre de cette contribution, nous présenterons dans un premier temps notre revue de la littérature scientifique, la problématique et les questions de recherche qui en découlent. 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 constatées auprès des enseignants. Et enfin, nous présenterons l'analyse des résultats obtenus.



1. Etat de l'art et problématique de recherche

Nos lectures sur le sujet nous ont permis de constater qu'il y a très peu de recherches qui ont été menées jusque-là sur l'éclectisme et la gestion de la complexité pour ne pas dire qu'elles sont rares. Les travaux réalisés sur les pratiques d'enseignement abordent généralement ce sujet du point de vue des représentations que font les enseignants sur le métier, ou de celles que font les apprenants de l'enseignement, ou des études qui traitent les relations maitres-élèves et élèves-élèves sans pour autant questionner les pratiques méthodologiques des enseignants et leur gestion des situations complexes d'enseignement/apprentissage. La plupart des recherches sur les pratiques enseignantes n'ont pas eu comme fondement de vraies recherches empiriques sur le terrain. Le peu d'études faites abordent le discours de la pratique des enseignants et non la pratique elle-même (Brousseau, 2001) et cherchent à les appréhender à travers des questionnaires et des entretiens.

Des travaux ont nourri nos recherches, et nous ont orientés dans la conception du champ sémantique des concepts associés au phénomène méthodologique. Nous citons Christian Puren (1994, 2013), défenseur permanent de la méthodologie éclectique, Robert Galisson qui a rejoint la position de Puren en allant jusqu'à parler «d'approche éclectique» (Galisson, 1995) et qui voit cette approche comme succédant à l'approche communicative dans une perspective d'évolution chronologique des courants méthodologiques, 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*.

Chez ces auteurs, l'éclectisme est vu positivement, comme une évolution pertinente et intelligente de la méthodologie en contexte, c'est-à-dire «l'approche communicative», évolution qui est posée comme étant essentiellement le fait des « nouveaux enseignants », mieux formés que leurs prédécesseurs et donc plus critiques et à même de choisir les supports, les activités les mieux adaptées aux besoins de leurs apprenants. En un mot, l'approche éclectique est le signe majeur de l'autonomie nouvelle des enseignants de langue.



D'autres auteurs perçoivent l'approche communicative autrement, comme Claudette Cornaire qui porte un regard critique sur les méthodologies constituées d'enseignement : traditionnelle, audiovisuelle, structuro-globale-audiovisuelle et où elle décrit l'approche communicative comme étant méthodologie qui a ouvert le chemin à la créativité en balayant les autres méthodologies, malgré que celle-ci serait en déclin et aurait 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.

Courtyllon (1995) et Rivenc (2003) en prenant acte de l'éclectisme *ambient*, tentent de dépasser le simple stade du constat et de lier d'une nouvelle manière la diversité des pratiques et l'idée de la nécessité de la méthode. Courtyllon conduit ce travail de réflexion en analysant les principes à la base de la construction d'un cours de FLE. Rivenc propose un portrait en évolution du courant SGAV en le présentant non plus comme une méthode à suivre pas à pas mais comme une « problématique » qui cherche à intégrer dans une démarche globale ce qui est commun au-delà des contextes culturels et éducatifs à l'apprentissage des langues étrangères et les variables de chaque situation d'enseignement/apprentissage. Chacun à leur manière, ils invitent à envisager la refonte de la méthodologie en reconsidérant l'héritage du SGAV et de l'approche communicative tout en y intégrant l'apport des recherches récentes sur la cognition.

Aussi faut-il dire que dans les années 1990, l'objet de la didactique du français langue est 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'est fait ressentir chez bon nombre de didacticiens à travers les publications sur le sujet. Trois problématiques méthodologiques se concurrencent alors. Deux d'entre elles se complètent et évoluent 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 J. Courtillon (1995, 2003) et P. Rivenc (2003).

L'éclectisme de 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 suit pas une cohérence déterminée. Quant à J-C Beacco, il précise que la tendance éclectique est caractérisée par un abandon fort justifié du manuel scolaire qui 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 (Puren, 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 pertinents 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.

Les didacticiens qui se sont penchés sur la question de la méthodologie dans les années 1990 ont fait tous le même constat de l'éclectisme face auquel deux attitudes se sont manifestées: d'un côté, une attitude d'acceptation, moins optimiste mais plus ouverte ; et d'un autre, une volonté d'évoluer l'ère de l'éclectisme vers une réflexion sur la méthode, vision un peu pessimiste mais prudente à partir de laquelle J. Courtillon pose une réflexion sur l'unité didactique qu'elle propose aux enseignants de réfléchir sur leurs pratiques et de



s'organiser malgré la situation d'un éclectisme ambiant. La didactique de la complexité comme le souhaite Puren (2013), seule perspective d'évolution scientifique pertinente à l'ère de l'éclectisme, implique pour le didacticien de s'attacher à la description des manières d'enseigner afin de distinguer les pratiques ordinaires d'enseignement des langues étrangères, en observant comment les enseignants utilisent leurs compétences pour mettre en place un apprentissage idoine de la langue étrangère en contexte.

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 ?

Notre questionnement relie deux conceptions philosophiques mises au goût de la didactique des langues étrangères, il mobilise un certain nombre de paramètres mesurables à travers l'enquête sur le terrain. 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 ? Comment les formations initiale et continue constituent-elles un appui au développement professionnel et intellectuel dans ce contexte d'ouverture méthodologique ?



Les hypothèses de recherche qui répondent à ces différentes questions sont formulées comme suit:

- Nous supposons que les pratiques quotidiennes des enseignants s'ordonneraient suivant une logique gestionnaire. L'architecture des pratiques enseignantes serait conditionnée par d'autres paramètres entrant dans la configuration de celles-ci ;
- Nous prétendons que nos informateurs gèrent les activités d'apprentissage de façon à répondre aux besoins de leurs élèves. Ce facteur devrait constituer l'élément le plus important à prendre en considération dans l'élaboration du cours ;
- Nous supposons que nos informateurs recourent parfois à des méthodes différentes afin de pouvoir gérer la complexité ou répondre à une situation d'apprentissage déterminée. Ils adaptent les différentes méthodes d'enseignement en fonction du cours à présenter, ils peuvent aussi prendre compte les instructions officielles afin de pouvoir suivre un même fil conducteur ;
- Nous supposons aussi que nos informateurs accordent beaucoup d'intérêt au choix des ressources matérielles diversifiées afin de répondre aux besoins de leurs élèves. D'autres facteurs conduiraient sans doute nos informateurs à sélectionner leurs matériels pédagogiques. Les contenus à enseigner seraient, à notre avis, adoptés puis adaptés selon qu'ils répondent aux besoins des apprenants et aux niveaux des compétences à installer. Ils seraient aussi sélectionnés en fonction du niveau réelle des apprenants. Nous prétendons aussi que les critères qui entrent dans l'organisation des cours sont variés car les intentions sont différentes d'un enseignant à un autre ;
- Nous supposons enfin que les enseignants fondent leurs cours en fonction de leurs représentations construites du métier d'enseignant, le passage de la théorie apprise en formation initiale à la pratique effective n'est pas sans laisser de questionnements chez ceux-ci, nous prétendons aussi que d'autres ressources auraient pu alimenter leurs connaissances sur ce qu'il faut transmettre aux apprenants.

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 qui prend appui sur les apports des théories



socioconstructivistes (voir Vygotsky et Piaget), constructivistes et interactionnistes et des théories cognitives.

La mise en place des nouvelles progressions annuelles en 2008 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, d'après les concepteurs, par le besoin de laisser à l'enseignant l'initiative de la concevoir en fonction des besoins de ses apprenants, mais, ce libéralisme est contrôlé car l'enseignant est tenu à revenir aux discours des programmes officiels dans la reformulation des objectifs et des capacités.

L'orientation de l'enseignement vers une pédagogie centrée sur l'approche par compétences pour développer des connaissances en langue a soumis les enseignants à des difficultés d'application. Après 15 ans de mise en place du nouveau dispositif, les enseignants se trouvent toujours dans le même sentiment de frustration et par conséquent, des résistances au changement de la part des anciens enseignants et des incompréhensions et mêmes des confusions chez les novices.

2. Méthodologie

2.1 Exposé de la méthodologie

Durant plus de six mois, du mois d'octobre 2018 jusqu'au mois d'avril 2019, nous avons combiné recueil de pratiques observées et recueil de pratiques déclarées. Une méthode certes complexe. Vu les éléments qui composent notre question centrale de recherche, nous avons veillé à diversifier les moyens pour pouvoir y répondre. Nous présenterons dans cette partie l'étude des pratiques observées auprès de deux enseignantes de FLE qui évoluent chacune dans deux lycées différents à Jijel.

L'objet de cette étude est d'analyser au niveau macroscopique les pratiques d'enseignement des deux enseignantes aux trois niveaux suivants : méthodes, activités et ressources. Nous analyserons les paramètres généraux des séances observées. Les notes que nous avons prises lors des entretiens informels nous ont servies pour compléter les cases informatives de notre grille d'analyse finale.

A une échelle macro, l'analyse des informations obtenues permet d'appréhender le corpus à travers les catégories qui doivent donner



une vue d'ensemble sur la manière dont les deux enseignantes gèrent leurs pratiques de classe. Activités, ressources et méthodes sont des outils issus des différents courants méthodologiques, l'établissement de ces catégories nous a permis de mesurer la forte imbrication des différents paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage. L'élaboration de ce mode d'analyse nous a permis aussi de comprendre les mécanismes sous-jacents mis en place par les enseignantes afin de gérer leur enseignement.

2.2 Analyse des caractéristiques générales des séances observées et des données issues des différents échanges avec les enseignantes

La grille d'observation réalisée englobe l'ensemble des comportements observés et des informations obtenues auprès des deux informateurs lors des échanges. Elle prend en compte toutes les situations d'enseignement/ apprentissage auxquelles nous avons assisté lors de la réalisation d'une séquence d'apprentissage: de l'évaluation diagnostique, aux situations de compréhension (écrite et orale), aux situations de production (écrite et orale), aux remédiations.

La grille permet de rendre compte des indicateurs satisfaits ou non satisfaits sinon problématiques issus des différentes observations effectuées et des données recensées par le biais des entretiens informels. Au total, 46 indicateurs ont été vérifiés, au niveau des activités, des ressources et des méthodes mises en œuvre.

Pour une meilleure lecture de la grille, nous avons regroupé les résultats obtenus dans un tableau.



Tableau n°1 : Présentation des résultats à un niveau plus réduit.

		Enseignante 1			Enseignante 2		
		S	N/S	Problématique	S	N/S	Problématique
Activités enseignantes	Conception des situations d'E/A	1,2,3,4,5 6,7,8,9,10 11,12,13,14	15	1	1,2,3,4,5 6,7,8,9, 10,11,12 13,14, 15		
	Pilotage et gestion des activités	16, 17, 18,21	20	19	16, 17, 18 19, 20		21
	Gestion de l'hétérogénéité	23	24	22	22, 23		24
Ressources exploitées	Ressources matérielles	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33	25, 26, 34		26, 27,28 30, 31, 32,33	25, 34	
	Ressources humaines	35, 37, 38		36	35, 36, 37,38		
Méthodes utilisées		40, 41, 42, 43, 44, 45		39,46	40, 41 42, 43, 44, 45, 46		39

L'élaboration de ce tableau a permis de lire les résultats de façon plus simplifiée. Il fait apparaître de nombreux points communs entre les deux activités enseignantes et de nombreuses dissemblances.

3. Présentation des résultats

3.1 Résultats au niveau des activités enseignantes

Nous constatons que l'enseignante (1) satisfait 14 indicateurs de la grille (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14), trois comportements n'ont pas été observés lors de l'enquête (15-20-24), trois autres sont problématiques (1-19-22). Chez l'enseignante (2), nous remarquons deux indicateurs négatifs (21-24). Elle satisfait par contre les autres critères de la grille.

Nous signalons que le critère (1) chez l'enseignante (1) est satisfait mais problématique. Il concerne le « *diagnostic préalable des difficultés éventuelles des élèves* ». L'enseignante en question n'a pas consacré une séance complète à la production initiale, elle a préféré la planifier au début de la séance de compréhension de l'écrit, lui consacrant 15 minutes de temps seulement. Temps, à notre sens



insuffisant pour connaître les capacités et les limites existantes des élèves par rapport à cette activité. Par contre, l'enseignante (2) a consacré une heure entière à l'évaluation diagnostique, ce qui lui a permis, en conséquence, d'être en mesure d'adapter et de moduler la séquence didactique. Le choix de commencer les apprentissages par une phase de production initiale est spécifique à la séquence didactique. Ce type d'activités permet 1)- aux apprenants de s'essayer une première fois à la réalisation du genre visé, en s'appuyant sur les représentations du genre et des connaissances et savoir-faire acquis, et 2) aux enseignants de repérer les lacunes et les besoins de ses élèves afin d'installer des activités d'apprentissage.

L'indicateur (19) nous renseigne que l'enseignante (1) propose très peu d'occasions aux élèves à confronter des supports en langue étrangère. Nous enregistrons : un support écrit dont l'objectif de faire accéder les élèves au sens n'a pas été facilement atteint, le texte était pour la plupart des élèves incompréhensible. L'enseignante devait faire appel à des méthodes différentes pour arriver à son but ; un support audio-visuel et deux documents iconiques qui présentaient moins de messages linguistiques.

Aussi remarquons-nous que l'enseignante (2) ne satisfait pas les indicateurs (21 et 24) : l'indicateur (21) renvoie à la « *réutilisation des élèves des compétences développées dans d'autres contextes* », les seules situations où les élèves s'essayaient au réemploi des formes apprises étaient: la production orale et la production écrite.

L'indicateur (24) nous retourne vers le premier indicateur non satisfait chez l'enseignante (1). Il renvoie à « *la prise en compte des intérêts et des besoins des élèves* ». Nous savons déjà qu'elle n'a pas planifié une séance d'évaluation diagnostique. Chez l'enseignante (2), cette séance a eu lieu avant les apprentissages mais sans que l'enseignante prenne en considération les intérêts de ses élèves. L'évaluation diagnostique est aussi un espace d'échanges et de discussion entre l'enseignant et ses élèves sur leurs intérêts et attentes. Elle nous explique que son choix de commencer la séquence par une séance de compréhension de l'oral est fondé sur sa propre intuition, car ses élèves préfèrent les supports visuels aux supports écrits.

Globalement, les indicateurs satisfaits indiquent la manière dont les enseignantes gèrent les différentes situations d'apprentissage. Au



niveau des conceptions de celles-ci, les deux enseignantes ont bel et bien pris en considération les objectifs des programmes. Les objectifs des cours ont été explicités aux élèves, nous remarquons qu'à ce niveau, les deux enseignantes présentent une intolérance à l'incertitude, ne laissant aucune chance devant leurs élèves de deviner le contenu des cours. Les deux enseignantes présentent des contenus authentiques et ont mis en place des activités de compréhension et de production (écrites et orales) dans le souci de faire progresser les apprentissages des élèves en reliant les activités les unes aux autres. Les tâches et les activités sont diversifiées et variées et présentent une structure d'ensemble allant de la phase de réception à la phase de production. Elles sont cohérentes, attirantes et favorisent l'autonomie des élèves qui ne dépendent plus désormais de leurs enseignantes une fois mis au travail individuellement ou en groupes. Aussi remarquons-nous que ces activités favorisent la conscientisation métalinguistique à travers la création d'occasions permettant aux apprenants de découvrir les spécificités de la langue étrangère. Les deux enseignantes proposent des activités permettant d'inférer les règles de la langue cible développant ainsi chez les élèves une heuristique intuitive.

Au niveau des activités conçues comme réponse au problème de l'hétérogénéité, le critère (15) renvoie à la « *planification d'activités d'enrichissement et des exercices de consolidation supplémentaires* ». Il n'a pas été satisfait par l'enseignante (1) qui pense qu'il n'est pas vraiment important. Il est par contre satisfait chez la deuxième enseignante (2) qui nous fait comprendre qu'elle a l'habitude d'organiser des séances de remédiation à la fin des apprentissages pour faire rattraper les élèves les plus faibles et homogénéiser les différentes acquisitions.

3.2 Résultats au niveau des ressources exploitées

Nous signalons que les deux enseignantes n'enregistrent aucun problème au niveau de l'exploitation des ressources matérielles. Elles ont, comme indiqué précédemment, des points de ressemblances (satisfaction des indicateurs: 25-27-28-29-30-31-32-33-34).

L'analyse de la grille démontre que l'enseignante (1) recourt exclusivement aux sites pédagogiques dans la planification de ses activités, contrairement à l'enseignante (2) qui diversifie les sources



des supports de travail entre manuels scolaires officiels et non officiels et les supports électroniques.

Les deux enseignantes proposent des supports contextualisés à l'environnement des élèves et adaptés à leur niveau à l'exception du texte proposé par l'enseignante (1). L'enseignante (2) a repris le texte du manuel dans une nouvelle perspective, différente de celle proposée par les auteurs. Elle cherchait à créer une situation susceptible de mettre les élèves en activité pour qu'ils puissent tirer profit des différentes informations proposées. Elles ont exploité les différentes ressources en fonction des situations d'apprentissage, et ont utilisé des moyens officiels pour déceler rapidement des difficultés des élèves et des moyens non officiels permettant de soutenir les élèves et d'évaluer la progression de leur apprentissage.

Les deux ressources matérielles (programmes officiels et progressions annuelles) semblent les moyens les plus importants aux yeux des deux enseignantes qui nous font part de l'exigence de leurs inspecteurs à respecter ces deux dispositifs. Nous avons pu observer cela au niveau des objets planifiés par les deux enseignantes. Nous considérons cela comme premiers éléments de réponse à nos questionnements de départ. En effet, nous avons pu remarquer que les activités de classe proposées par les deux enseignantes ne dépendaient pas, de façon principale, des besoins des apprenants ni de leurs différents profils, sauf ponctuellement, mais du programme. Celui-ci est, à notre connaissance des deux programmes de 2^{ème} et de 3^{ème} année secondaire est influencé par la typologie textuelle en vigueur. Quant aux progressions annuelles, elles laissent une marge de liberté aux enseignants pour concevoir leurs cours.

Au niveau des ressources humaines, il ressort de la grille que l'enseignante (2) satisfait tous les critères (35-36-37-38). Alors que l'enseignante (2) ne satisfait pas l'indicateur (36) car elle estime qu'elle manque d'expérience professionnelle par rapport à ses collègues, surtout au niveau de la « gestion de la classe ». Faut-il dire aussi que la discipline est aussi un point important dans la gestion des apprentissages et leur progression.



3.3 Résultats au niveau des méthodes exploitées

Les résultats obtenus à ce niveau d'analyse démontrent que les deux enseignantes mettent en œuvre des méthodes d'enseignement diversifiées de façon spontanée, sans avoir une connaissance précise de leur nature. En les interrogeant, elles reconnaissent deux procédés renvoyant chacun à deux méthodes différentes.

Le premier procédé : c'est lorsque les deux enseignantes recouraient à la langue maternelle pour expliquer les mots incompris.

Le deuxième procédé : c'est lorsqu'elles demandent de deviner la règle grammaticale à partir du texte.

Nous considérons que les connaissances méthodologiques des deux enseignantes sont limitées à la méthode indirecte et la méthode inductive et en conséquence leurs opposées : méthode directe et méthode déductive. Ces connaissances sont, à notre sens, insuffisantes.

Nous disons que les deux enseignantes ont mis en œuvre des méthodes très diversifiées en fonction des situations qui se présentaient devant elles. A ce niveau nous ne voudrions pas anticiper les résultats de l'analyse méthodologique des activités enseignantes mais nous avançons tout de même un exemple : les deux enseignantes commencent les activités de compréhension d'un nouveau document par la compréhension globale (méthode synthétique), passant à l'explicitation détaillée en décomposant le document (méthode analytique) au sein de laquelle elles invitent les élèves à réfléchir sur le fonctionnement d'une forme grammaticale ou lexicale (méthode inductive+conceptualisatrice) puis elles sollicitent chez les élèves finalement des réflexions portant sur l'ensemble du document (méthode synthétique).

Les deux enseignantes ont satisfait les autres critères restants relatifs à la combinaison et l'articulation de plusieurs méthodes dans le cadre de la même situation. Les méthodes utilisées sont pertinentes, cohérentes et très variées. Par contre, le dernier critère est problématique chez l'enseignante (1) au niveau des points suivants :

- elle crée peu d'occasions pour vérifier les apprentissages de ses élèves,
- elle ne diagnostique pas les difficultés pour y remédier,



- elle propose un texte un peu difficile, ce qui ne renforce pas le sentiment de compétence et de confiance chez ses élèves.

Durant toutes les séances observées, nous avons pu constater chez les deux enseignantes des moments d'enseignement individualisé, personnalisé lorsqu'elles réagissaient rapidement aux interventions de leurs élèves, la correction d'une étape a permis aux élèves de se lancer dans la suivante. Aussi remarquons-nous qu'elles faisaient appel à des stratégies différentes pour différencier. L'enseignante (1) travaille beaucoup plus des situations de réinvestissement des acquis dans des tâches partielles ou finales.

Aussi, avons-nous pu voir le lien récursif qu'elle tenait à établir entre la première production et la production finale. L'enseignante (2) évalue à chaque occasion présentée les acquisitions de ses élèves à travers des feedbacks, et remet à niveau les niveaux de ses élèves à la fin de la séquence pour réduire au maximum les écarts entre eux et passer à la séquence suivante.

4. Discussion des résultats

L'analyse des 15 séances observées a révélé qu'elles avaient toutes des configurations différentes se caractérisant surtout par leur caractère hybride. Les enseignantes que nous avons observées mettent en œuvre des méthodes d'enseignement très variées en suivant l'articulation des activités d'apprentissage et en répondant aux objectifs fixés. Ces mises en relation des différents aspects de la pratique d'enseignement sont très hétérogènes, en termes d'insertion curriculaire et d'enjeux. Nous devons souligner la richesse que représente une telle diversité qui témoigne de la créativité des enseignantes dans leurs façons d'aborder les cours, mais rappelons-le que cette créativité se situe dans un contexte institutionnel non prescriptif en termes d'exploitation des méthodes, de conception des activités et d'utilisation des ressources. Chaque enseignante mettait en œuvre à sa façon le principe général organisateur des cours.

En dépit de la réalité professionnelle qui s'imposaient à elles, chacune tentaient avec ses ressources, ses envies de réussir la manière dont elles s'impliquaient, de trouver un équilibre.



Conclusion

L'étude des pratiques observées avait pour objectif de décrire et de caractériser les pratiques d'enseignement en matière de l'éclectisme mis en œuvre par les enseignants et de la gestion de la complexité des situations d'E/A. L'analyse macroscopique des pratiques observées menée auprès des enseignantes de FLE a révélé la tendance de celles-ci à varier leurs méthodes d'enseignement en les combinant et en les articulant dans des moments d'apprentissage précis en suivant les conditions de l'activité et en répondant aux besoins des tâches planifiées et des objectifs de départ. Les deux enseignantes suivent dans leurs cours un cheminement préalablement retracé pour articuler leurs activités d'apprentissage tout en veillant à diversifier les supports didactiques, qui, eux aussi, doivent répondre aux objectifs des programmes et des progressions annuelles.

L'intérêt des deux informateurs est donc beaucoup plus centré sur le respect des exigences ministérielles que sur l'apprenant lui-même. A notre sens, l'éclectisme que les enseignantes adoptent est un éclectisme qui se situe au niveau du choix des ressources matérielles qui répondent mieux aux consignes officielles, facteur qui prend la plus grande part d'intérêt des enseignantes, et aux niveaux des élèves dans une tentative de réduire les écarts existants entre eux et homogénéiser les apprentissages.

Bibliographique

1. Allah-Preteceille 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*.
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. Courtyllon J. 1995. *L'unité didactique, Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial janvier.
7. Courtyllon J., 2003. *Elaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette.



8. Courtyllon J. , 2003. *Apprendre une langue voisine en autonomie partielle*, Dans Rivenc P. (Éd.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, *La méthodologie*, Bruxelles: De Boeck.
9. Defays J.-M., 2018. *Enseigner le français langue étrangère : approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Bruxelles : Mardaga.
10. Galisson R., 1995. *Enseignant nouveau, outils nouveaux*, In: Pecheur (dir.), *Méthodes et méthodologies, Le Français Dans Le Monde*, Numéro spécial.
11. Puren C. ,1988. *Histoire des méthodologies*, Paris: Clé International.
12. Puren C. ,1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, Paris: Didier.
13. Puren C., 2001. *La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique*, Bulletin de l'ADEAF (*Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France*), n° 78, décembre 2001, pages 6 à 18.
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).
15. Rivenc P., 2003. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : La méthodologie*, Bruxelles: De Boeck.

