

Pratiques pédagogiques des enseignants de français au niveau secondaire (moyen et diversifié) à Trujillo, Venezuela

Julia Chacín, Juleime Lobo, Jessica Quintero
Université des Andes à Trujillo, Venezuela

Juchacin7@hotmail.com, wolfjm_9@hotmail.com, jessiqui25@hotmail.com



Synergies Venezuela n° 6 - 2011 pp. 81-99

Résumé : La recherche développée avait comme axe central l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants de français comme langue étrangère au niveau moyen et diversifiée dans la municipalité de Valera, État de Trujillo. Pour atteindre cet objectif, la méthodologie qualitative avec une étude de terrain a été choisie parce qu'elle décrit, en profondeur, ce qui se passe dans les phénomènes éducatifs. L'instrument clé a été le Journal de Champ servant à recueillir tous les renseignements nécessaires sur les activités de classe développées par la population en étude. Sur la base de l'analyse est proposé un ensemble de lignes directrices qui permettra à l'enseignant d'avoir un comportement critique et réflexif sur sa pratique pédagogique. En conclusion, une fois analysé l'ensemble théorique et observées les classes identifiées dans le cadre de cette recherche, il a été constaté l'utilisation d'une Méthodologie Circulante par les professeurs de français langue étrangère, c'est-à-dire, que leurs pratiques de classe sont fondées sur une position éclectique où les principes théoriques s'assouplissent en raison de la complexité et l'hétérogénéité qui caractérise le système éducatif actuel.

Mots-clés : Méthodologie Circulante, éclectisme, enseignement du français, pratiques de classe.

Prácticas docentes de los profesores de francés a nivel medio y diversificado en Trujillo, Venezuela

Resumen: La investigación desarrollada tuvo como eje central analizar las prácticas docentes de la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera a nivel medio y diversificado en el municipio Valera del estado Trujillo. Para alcanzar este objetivo se utilizó la metodología cualitativa con un diseño de campo, debido a que la misma describe a profundidad lo que ocurre en los fenómenos educativos. Como instrumento clave se utilizó un Diario de Campo el cual sirvió para recolectar toda la información necesaria acerca de las actividades de clases desarrolladas por la población en estudio. Sobre la base del análisis realizado se propone un conjunto de lineamientos que contribuyan a proporcionar en el docente una conducta crítica y reflexiva en cuanto a su práctica pedagógica. En conclusión, del conjunto teórico analizado y de las clases observadas en esta investigación, se evidenció el uso de una Metodología Circulante en los docentes de francés como Lengua Extranjera, es decir, sus prácticas de clases están basadas bajo una postura ecléctica donde los principios teóricos vienen a flexibilizarse debido a la complejidad y heterogeneidad que caracteriza el sistema educativo actual.

Palabras clave: Metodología Circulante, eclecticismo, enseñanza del francés, prácticas de clase

The classroom practices of French teachers at the intermediate and diversified levels in Valera municipality of Trujillo State

Abstract: The research conducted was focused on analyzing the teaching practices of teachers of French at the secondary level in Valera municipality of Trujillo State. To achieve this, a qualitative methodology of field design was used because it describes in depth what happens in educational phenomena. As a key instrument, a field diary served to collect all necessary information about classroom activities developed by the population under study. Based on the analysis, we propose a set of guidelines to help to promote a critical and reflective behavior in the teachers about their teaching practice. In conclusion, the theoretical frame analyzed and the classes observed in this investigation, showed the use of a Methodology Circulating among teachers of French as a foreign language, namely, class practices are based on an eclectic position where the theoretical principles become more flexible due to the complexity and heterogeneity that characterize the current education system.

Keywords: Circulating methodology, eclecticism, teaching of French, class practice

Introduction

Actuellement, en raison du rôle prépondérant des connaissances dans les différents domaines sociaux, les professionnels doivent réfléchir non seulement sur leurs pratiques, mais aussi sur les connaissances qu'ils possèdent et/ou construisent, ainsi que sur l'homme, la nature et la société. Dans cette perspective, le professionnel de l'enseignement mérite une attention particulière puisque traditionnellement, il est associé à la transmission des connaissances. Cependant, les changements économiques, sociaux et culturels exigent à ce professionnel d'élargir son rôle pour construire et diffuser les connaissances, et non seulement pour les transmettre.

Il est à noter que comme sujet épistémique, chaque enseignant a un point de vue différent sur l'éducation. Ce point de vue particulier de chaque enseignant repose sur ses croyances, sur sa formation initiale et sur ses réflexions sur la connaissance et son origine, lui donnant son propre style de production et de transmission de connaissances dans le cadre de sa pratique quotidienne.

En ce sens, l'enseignement d'une langue étrangère, est aussi une forme de connaissance, d'approfondissement de la relation entre la langue et la culture. Par conséquent, l'enseignant des langues étrangères doit être conscient que, aujourd'hui ce processus est rendu plus difficile en raison de la diversité des éléments impliqués dans le processus: des méthodes, des activités et des ressources. L'influence de leur formation initiale et de leur expérience leur permet de construire leur propre pratique grâce à une combinaison adéquate de ces éléments afin d'atteindre l'objectif proposé. Cependant, les lacunes existantes dans la formation des enseignants aujourd'hui font qu'ils aient tendance à faire face au tourbillon du quotidien où ils se retrouvent confrontés à une incertitude méthodologique, incapables de définir avec confiance et cohérence leurs pratiques en classe.

Pour cette raison, cette recherche vise à fournir aux enseignants de langues étrangères, particulièrement en français, un aperçu général des problèmes actuels de l'enseignement du français comme langue étrangère avec une vision critique et de réflexion sur les méthodologies, méthodes, activités et ressources utilisées dans la pratique quotidienne des enseignants.

Le problème

Aujourd'hui, malgré les changements expérimentés dans l'enseignement des langues, les approches, les méthodes et les techniques employées n'ont pas été capables de satisfaire tous les participants impliqués dans le processus. C'est ainsi que les pratiques éducatives contemporaines sont confrontées à une problématique issue tant de facteurs internes qu'externes. D'une part, on retrouve l'évolution des méthodologies comme facteur interne: elles se combinent, s'opposent et se superposent les unes sur les autres. D'autre part, la configuration idéologique de l'époque et les intérêts sociaux et personnels changeants des étudiants et des enseignants, agissent comme des facteurs externes de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Par conséquent, si on examine l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère (EFLE), il est facile de voir comment l'apparition des différentes méthodologies a suivi une caractéristique de mouvement pendulaire, où peuvent être placées, dans un extrême, la méthodologie traditionnelle (MT) qui a centré ses principes d'enseignement et d'apprentissage sur la formulation des règles grammaticales et leur étude; où la compétence orale a passé à l'arrière-plan pour souligner l'objectif culturel, et à l'autre extrême, la méthodologie directe (MD) qui visait un objectif pratique de communication orale. À partir de là, le reste des méthodologies qui ont émergé jusqu'à présent peuvent se situer entre ceux deux concepts opposés de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère (LE).

De même, ce changement méthodologique a été observé au Venezuela lorsque le Ministère de l'Éducation et du Sport (1991) a introduit, dans le curriculum du français pour le niveau diversifié et professionnel, l'utilisation de l'approche communicative (AC) afin de atteindre une compétence orale minimale permettant aux étudiants d'interagir dans la langue française.

Face à de tels développements méthodologiques et nous faisant écho de l'opinion de Puren (1995), la problématique dominante dans la méthodologie du français comme langue étrangère surgit de la multiplication, diversification, différenciation ou même des changements dans les modes d'enseignement et d'apprentissage. La didactique de l'enseignement des langues étrangères se retrouve à l'heure actuelle dans une pleine croissance méthodologique.

En outre, Puren (op.cit) fait remarquer qu'en raison de l'émergence de l'approche communicative, il s'est développé une nouvelle révolution méthodologique qui résulte dans une configuration éclectique dans l'enseignement d'une langue, ce qui représente chez les enseignants, une réponse pragmatique à la complexité de leur environnement. Dans ce sens, Galisson (1995) estime que l'éclectisme

est dû à la diversité et à la complexité des situations d'enseignement et d'apprentissage qui se présentent et que cela conduit les enseignants à réformer leurs pratiques pédagogiques et à se débarrasser de leurs routines d'enseignement.

Dans ce même ordre d'idées, il note que ces changements continuels de direction ont eu lieu parce que le contexte éducatif est immergé dans une époque qui favorise la diversité et la pluralité des connaissances, donc l'enseignement des langues étrangères ne peut être conçu dans la perspective d'une approche ou une méthode unique.

De même, on suppose que la croissance rapide des méthodologies a un impact de deux façons divergentes mais qui sont étroitement liées à la préparation et la formation des enseignants. Tout d'abord, l'immense quantité de matériaux et de ressources pédagogiques disponibles sur le marché a facilité la tâche de l'enseignant bien formé en ce qui concerne leur sélection et leur mise en œuvre. Deuxièmement, et en relation avec les enseignants moins préparés, la diversité et l'abondance de méthodes, les a amenés à une implémentation soumise de celles-ci, limitant leur capacité pour analyser de façon critique la pertinence et l'importance d'une méthode, une procédure ou un matériau par rapport à son groupe d'étudiants en particulier.

Pour sa part, Chacin (1997) a montré que dans le contexte éducatif de l'État de Trujillo, l'enseignant est caractérisé par l'utilisation de manuels traditionnels, directs et actifs sans avoir connaissance de manuels plus actuels et novateurs pour son époque. De même, Marquez y Peña (2005) soutiennent que les enseignants dans le domaine du français à l'état de Trujillo, confrontent une ample variété de méthodes, ce qui pourrait être le résultat de l'absence de solides fondements théoriques appuyant leurs pratiques pédagogiques.

Pour cette raison et en tenant compte du fait que les changements dans les approches et les méthodes d'enseignement des langues étrangères, surtout en français, sont à l'origine des problèmes des enseignants lors du développement de leurs activités de classe, il est nécessaire d'étudier et d'analyser, dans le contexte propre de l'école, les pratiques d'enseignement du français comme langue étrangère au niveau moyen et diversifié, spécifiquement dans la municipalité de Valera, État Trujillo. La recherche vise à fournir des réponses aux questions suivantes:

- Que se passe-t-il dans l'enseignement et l'apprentissage du français au niveau moyen et diversifié ?
- Les pratiques d'enseignement sont fondées sur des principes méthodologiques ?

L'Enseignement des langues

Ces dernières années, l'enseignement des langues étrangères a été l'objet d'une analyse critique qui a donné lieu à un changement de perspective éducative où les enseignants mettent en œuvre une attitude de réflexion par rapport à ce qui se passe réellement dans les écoles. Par conséquent, et pour répondre de

manière cohérente à la situation dans laquelle se développe l'enseignement des langues étrangères particulièrement le français, Besse (1992) a proposé d'analyser d'un point de vue méthodologique, les pratiques de classe en partant de trois niveaux d'analyse :

- Niveau d'approches et de méthodes: c'est le niveau de l'hypothèse, qui fait référence à un discours théorique, c'est-à-dire, un ensemble cohérent d'hypothèses linguistiques, psychologiques et pédagogiques, entre autres, sur la langue et sur son acquisition, naturelle ou guidée et sur comment l'enseignement des langues peut être conceptualisé.
- Niveau des manuels et des ensembles pédagogiques: c'est tout simplement le matériel didactique mis à la disposition des enseignants et étudiants pour les aider dans le contexte dans lequel la langue étrangère est acquise.
- Niveau de pratique de classe: C'est effectivement où se développe l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Ici, le matériel didactique est testé, et l'enseignant montre comment il l'adapte, l'interprète et l'applique, déterminant ainsi les conditions spécifiques du terrain. Ceci, afin de valider les hypothèses de ce qui devrait être l'enseignement d'une langue étrangère.

À l'heure actuelle, il est très important que l'enseignant puisse distinguer ces trois niveaux car cela fournit une orientation méthodologique dans le développement de son travail éducatif. Par conséquent, le niveau d'analyse que nous examinerons dans cette recherche est le niveau des pratiques de classe, en prenant en considération l'affirmation de Besse (op.cit), à savoir, qu'il n'y a aucune pratique de classe innocente; c'est-à-dire, sans bases théoriques qui la sous-tendent.

Dans ce sens, Bestard (1994), est de l'avis que chaque enseignant de langues étrangères soit très conscient de la diversité des méthodes qu'il a à sa disposition lorsqu'il s'agit de développer son activité de classe.

De la même façon, compte tenu de l'existence d'une telle diversité de méthodes, avant de préparer une classe de langue étrangère, il est normal que chaque enseignant se demande quelle méthode ou quelles méthodes seront les plus appropriées dans son cas, et comment il va les utiliser.

Par rapport à ce qui est enseigné, selon Díaz (2002), les élèves sont les plus directement impliqués dans la mise en œuvre d'une méthode; il est donc important de définir des buts et analyser les facteurs psychologiques et pédagogiques qui jouent un rôle particulier pour choisir la méthode (ou les méthodes) qui sera utilisée pour enseigner la langue étrangère.

En réponse à la question sur la façon d'enseigner, Puren (2004) estime que les enseignants doivent effectuer trois opérations inter reliées lors de la mise en œuvre d'une activité en classe :

- Opération de Sélection: parce que tout ne peut pas être enseigné en même temps; l'enseignant doit définir le contenu qui enseignera au cours de l'année. Aussi, choisir les ressources, les techniques et les activités qui font partie de sa pratique d'enseignement.

- Opérations de Séquence: pour qu'il y ait cohérence dans ce qui va être enseigné, il est nécessaire de diviser le processus en morceaux dont le contenu présente une certaine cohésion entre eux, c'est-à-dire, le diviser en leçons qui suivent un ordre particulier.
- Opération de distribution: il doit distribuer rationnellement les différentes unités dans le temps disponible, c'est-à-dire, les distribuer chronologiquement basé sur les deux opérations antérieures.

Maintenant, chaque enseignant avant de réaliser les trois opérations susmentionnées doit avoir des connaissances et savoir différencier chacun des éléments qui font partie du développement ou de la mise en œuvre d'une certaine méthodologie. Ces éléments sont: méthodes, activités et ressources.

Méthode

Cuq et Gruca (2003) signalent qu'un des exemples les plus évidents de l'évolution terminologique concerne le mot « Méthode ». En général, méthode est un terme utilisée dans deux sens distincts, mais essentiels; on peut le définir :

- D'une part, comme le matériel didactique qui peut être limité à la ressource (livre plus cassettes audio ou vidéos) ou désigner un jeu complet de matériel didactique qui comprend le livre de l'élève, le cahier d'exercices, les fiches pédagogiques accompagnés par le livre du professeur, par exemple: *Espaces ou Café Crème*.
- D'autre part, comme un ensemble raisonné des procédures et techniques de classe visant à promouvoir une approche particulière pour acquérir les aspects essentiels de la langue prise en charge par un ensemble de principes théoriques, par exemple, le nom de *méthode directe*; liée à l'enseignement direct de la langue étrangère, c'est-à-dire, sans avoir recours à la langue maternelle ou à la traduction, et qu'elle repose sur un ensemble de pratiques qui stimulent à nommer les choses et les actions qui peuvent être observées dans la classe directement.

C'est cette seconde définition de méthode celle qui sera utilisée pour cette recherche.

Activité

D'après Pendanx (1998), comme il est courant dans les sciences et l'éducation en particulier, certains termes sont polysémiques. C'est le cas particulier du mot « Activité », qui se trouve aux deux extrémités de la chaîne de l'apprentissage : les activités générales mentales et les activités de classe, telles qu'elles sont perçues par les étudiants.

Aux fins de cette recherche, on utilisera le terme d'activités d'enseignement-apprentissage. En classe, l'enseignant propose à ses étudiants de nombreuses activités qui ont tendance à mettre en place des opérations spécifiques, par exemple : des exercices de grammaire. Celles-ci sont effectuées dans une situation d'enseignement caractéristique de l'apprentissage institutionnel. On se réfère alors aux activités d'enseignement-apprentissage.

Composantes Significatives des activités d'enseignement et d'apprentissage

Selon à Pendants (op.cit), les composantes de ces activités sont:

- Le Matériel linguistique : la première composante qui permet de déterminer l'apprentissage est le matériel linguistique objet du travail, c'est un aspect de la langue (par exemple, un champ lexical ou la valeur d'un temps) ou des éléments de grammaire textuelle. Dans le cadre institutionnel, l'étudiant n'est pas en contact réel avec la LE, mais avec les éléments linguistiques dans la salle de classe, c'est-à-dire, les textes, les documents oraux ou écrits, énoncés de toutes sortes avec ou sans support visuel.
- La Tâche réalisée : est l'activité manifeste de l'étudiant qui met en pratique les exercices ou les tâches proposées par l'enseignant (par exemple, exprimer une opinion, faire des phrases d'une situation donnée, remplir les espaces en blanc, etc.). Il existe trois grandes catégories de tâches: activités de production (formulation de phrases, expression personnelle), activités de compréhension (sélection de mots basé sur un contexte ou l'extraction d'éléments importants d'un document) et des activités intuitives ou métalinguistiques (c'est-à-dire, après l'inférence de contexte (exercices de conceptualisation et de comparaison entre énoncés).
- La Pratique de l'activité. Le troisième élément qui détermine un apprentissage est la mise en œuvre de l'activité. Parmi les éléments considérés comme cruciaux :
 - L'aide apportée : les étudiants peuvent être guidés de diverses façons à exercer une activité, soit sous forme de document annexe ou un exemple illustré.
 - Mener des activités individuelles ou collectives : dans ce cas, l'activité est effectuée individuellement, par petits groupes ou l'ensemble de la classe. L'enseignant est chargé de choisir le mode à utiliser.
 - Temps alloué : cet aspect doit toujours être pris en compte dans une situation d'enseignement et d'apprentissage, puisque l'improvisation pourrait avoir une incidence sur l'efficacité du travail accompli.

Ressources

Pour de Poole (2004), la ressource est un moyen qui facilite le processus d'enseignement et d'apprentissage, dans le contexte éducatif, global et systématique qui stimule la fonction des sens pour un accès plus facile à l'information, à l'acquisition de compétences et habilités, à la formation des attitudes et des valeurs.

Selon le Dictionnaire de la Didactique du Français (2003), pendant de nombreuses années, les ressources pour l'enseignement de la langue ont été constituées principalement sous forme de livres, prise en charge des documents éducatifs d'origine littéraire ou non, dialogues pour la présentation de tel point de grammaire et enfin, des exercices. Dans les années 60's ce sont développés des ressources supplémentaires, accompagnées de livres, bandes magnétiques, les cassettes de chansons, films fixes (diapositives). Plus récemment ce sont les vidéos, les CD-rom, accompagnés ou non, des livres ou fascicules. Au milieu des 70's, les documents authentiques, apparaissent (articles de presse, émissions de

radio ou de télévision, chansons populaires, parmi d'autres) qui sont introduits dans les cours de langue étrangère permettant de familiariser les élèves avec le discours écrit ou oral des locuteurs natifs.

Actuellement, l'existence de nouvelles ressources comme le DVD, montre les nouvelles possibilités d'exploitation de la langue indépendamment par des étudiants, qui peuvent utiliser l'aide proposée par le DVD: doublage de chansons, sous-titres en plusieurs langues. En outre, l'Internet présente également une diffusion de documents authentiques qui seront utilisés par l'enseignant, ou exploités à titre personnel par l'étudiant. Certains enseignants ont des doutes sur l'utilisation de documents authentiques en raison de leur apparente complexité linguistique et discursive.

Méthodologies Constituées

Puren (1995), définit les «Méthodologies Constituées» comme des méthodologies historiques et universellement uniques et légitimes qui sont essentiellement une réflexion sur la façon d'enseigner et d'apprendre des langues étrangères. La réalisation de chaque méthodologie constituée est due au travail acharné de linguistes experts qui leur ont accordé, tout au long de l'histoire, chacun des principes méthodologiques qui permettent de les distinguer. Sur la base de l'approche de divers auteurs, y compris Puren (1988), Beacco (1995) et Galisson (1980), on obtient la classification suivante: (pour une présentation plus détaillée de ces méthodologies, voir aussi Chacín, Peña et Marquez, 2010).

- Méthodologie Traditionnelle (MT),
- Méthodologie Directe (MD)
- Méthodologie Active (MA)
- Méthodologie Audio - Visuelle (MAV)
- L'approche communicative (AC)

Formation Initiale et Continue des enseignants

Chacín (2001) affirme que les changements dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères ont causé préoccupation en ce qui concerne l'adéquation de la formation des enseignants pour satisfaire les exigences contenues dans l'enseignement des langues étrangères, dans ce cas, du français.

Cela implique d'avoir contact avec la langue étrangère grâce à un large éventail de contenus dans les différentes disciplines: sciences naturelles, commerce, littérature, tourisme, parmi d'autres. En outre, l'utilisation de divers documents écrits et oraux, télévision, vidéo, Internet, nécessite non seulement un maniement très complet de la langue et de la culture de la part de l'enseignant, mais aussi une meilleure formation didactique dans divers aspects comme : la gestion et l'utilisation des nouvelles technologies à l'école.

En revanche, Puren (1994) affirme que, dans l'examen de la littérature récente sur les problèmes de formation en langue étrangère, il devient évident qu'il n'y a pas de consensus sur une bonne formation des enseignants. En outre, il

précise que les pays à plus longue tradition de formation dans le domaine des langues étrangères, sont ceux qui ont plus de diversité. L'auteur l'explique par un processus de complexité de la profession d'enseignement et par la nécessité de faire des formations, de la même manière: complexes et diversifiées.

Il est également important de noter que Chacín (2001) estime que la formation initiale est celle qui est offerte aux étudiants, futurs enseignants, avant d'entrer dans l'environnement de travail, généralement dans les institutions créées à cet effet et dont les programmes sont dirigés vers la formation professionnelle. Habituellement, la formation des enseignants comprend les composantes linguistiques et culturelles (formation en langue et culture) d'une part, et la composante pédagogique (formation didactique) d'autre part. Ces aspects sont pris en compte pour la préparation continue des enseignants.

Poursuit l'auteur, en affirmant que dans le contexte des pays européens ou dans d'autres pays comme le Canada et les États-Unis, une partie de l'apprentissage des langues étrangères peut être faite dans le pays où la langue est parlée, avant d'être admis à l'institution de formation des enseignants, soit en raison de la proximité du pays en question ou parce que les ressources économiques permettent le déplacement du futur enseignant (dans le cas où l'enseignant n'est pas natif de la langue) dans d'autres régions du globe.

Dans le cas du Venezuela, cette possibilité est réservée à une minorité. Certains programmes de bourses d'études ou d'échanges d'étudiants servent à pallier la situation. Un grand nombre d'enseignants n'a jamais pu visiter un pays étranger. Cette situation est donc un peu frustrante pour les enseignants vénézuéliens, parce que les nouvelles exigences dans le domaine des langues étrangères sollicitent de l'enseignant plus de préparation dans la langue: un vocabulaire plus large par rapport à certaines spécialités mentionnées ci-dessus et une meilleure compréhension de la langue parlée, principalement d'un éventail plus large d'accents régionaux et sociaux.

Aussi, selon Chacín (op. cit.) la formation continue est offerte aux enseignants en service qui ont déjà une préparation initiale, mais qui veulent continuer et mettre à jour leur formation. Deux cas sont possibles: souvent c'est l'institution qui impose des cours et des stages (par exemple lorsque de nouveaux programmes sont mis en place). Ou bien cette formation part de l'initiative de l'enseignant. Dans le premier cas, les objectifs et le contenu sont précisés par l'institution; dans le second, c'est l'enseignant qui décide. Cela fait varier les conditions dans lesquelles se fait le processus. Lorsque c'est l'institution qui offre la formation, elle prend en charge le coût et fournit le temps libre nécessaire aux enseignants. Dans le cas contraire, l'enseignant doit combattre souvent l'institution qui entrave à son initiative, devant utiliser son temps libre et en assumer les frais de scolarité. Il est important de noter que l'offre de formations ne satisfait toujours la demande des enseignants, soit par le manque de variété dans l'offre de formation, soit parce que certains phénomènes de mode imposent des sujets de formation considérés comme indispensables.

Morales (1995) affirme que parfois, à la fin de ces cours de formation, les enseignants, pleins d'enthousiasme, fournissent de bonnes idées pour leurs classes et sont rapidement déçus, quand la plupart de ces idées ne s'appliquent pas pour être très « idéalistes » en tenant compte les ressources dont ils disposent ou bien elles sont incompatibles avec le curriculum de l'institution. Ceci conduit à un phénomène de fatigue chez les enseignants, qui estiment que ces cours ont été inutiles et une perte de temps.

À cet égard Beacco (1992) souligne qu'il est important d'examiner comment les enseignants ont appris les langues étrangères qu'ils enseignent (natif ou non natifs) puisqu' avant de devenir professeur de langues, on a été un étudiant et c'est ce premier contact avec les méthodologies qui mène à la création de représentations sur les stratégies d'enseignement considérées efficaces. Ces représentations devraient être considérées dans la formation continue par les formateurs de formateurs. Cela signifie que les enseignants ont eu une longue pratique professionnelle et qu'ils ont également été influencés par leur préparation initiale et par d'autres formations au cours de leur carrière

L'éclectisme actuel et la méthodologie circulante

Le terme éclectisme signifie école sélective et ses racines remontent à la période de splendeur de la philosophie grecque. Pour celui-là alors, il dénotait une tentative d'ouverture, de reconnaissance que la vérité, sans importer son origine et son idéologie, était le résultat d'un compromis qui ne démontrait pas l'attachement à une ligne théorique particulière.

De nos jours, l'enseignement d'une langue étrangère ne peut pas être conçue du point de vue d'une seule approche ou méthode, puisque le contexte éducatif de l'actualité est plongé dans une état qui favorise la diversité et la pluralité de savoirs. En accord avec ce qui est posé, Salazar et Batiste (2005) définissent l'éclectisme comme une alternative variable pour satisfaire les multiples demandes d'individus plongés dans une complexité sociale croissante. Puren (1994b) a abordé largement l'éclectisme dans l'enseignement- apprentissage des langues actuel. A son avis, il est le fruit des situations complexes dans le milieu actuel, autrement dit un choix des enseignants confrontés à la diversité. (Voir aussi, Puren, 2001: 6)

Selon les auteurs, la littérature spécialisée reporte des positions controversées par rapport à l'adoption d'une tendance éclectique pour l'enseignement des langues étrangères. D'une part, il existe des auteurs qui soulignent les faiblesses et les conséquences néfastes de la mise en pratique de cette tendance pédagogique. Ses arguments se centrent l'absence de fondements théoriques solides qui supportent le développement de ces pratiques et dans le danger d'assumer des conduites sans coordination, suite au suivi fidèle de méthodologies rigides proposées par des auteurs de cette tendance. Le type d'éclectisme critiqué par ces auteurs se caractérise par être arbitraire, ingénu, incohérent, asystématique, et, surtout, exempt d'orientation philosophique. Par exemple, Castellotti (1995 : 53) indique le fait que, sous une liberté apparente, naissent des pratiques qui ne sont pas le fruit d'une réflexion théorique et ajoute:

« le passage d'une attitude trop prescriptive à un éclectisme vague, loin de permettre que les principaux acteurs assument les problèmes méthodologiques, les porte vers une méfiance généralisée vers les ensembles méthodologiques rigoureux et maintient le sentiment de que <toutes les méthodes sont valables> ou de que <chacun a sa méthode> ».

Donc, l'éclectisme méthodologique n'est pas sans risque. Il pourrait signifier pour certains enseignants qu'on peut « enseigner un peu de tout, un peu de toutes les façons, un peu tout le temps, à un peu tous les élèves », l'enseignement passant ainsi d'un excès de dogmatisme à un déficit de cohérence et de continuité, à un bricolage méthodologique (Dihn, 2002)

Salazar et Baptiste (op. cit.) affirment qu'en ce qui concerne l'assouplissement des principes théoriques postulés par les défenseurs de l'éclectisme, ces derniers suggèrent l'utilisation illimitée de toute procédure en n'important pas son inclination théorique. Le plus grand avantage qui offre cet assouplissement est qu'il permet de recourir à tout type de stratégie d'enseignement- apprentissage qui contribue à atteindre l'objectif proposé qui dans ce cas est le développement d'habiletés linguistiques visant à l'apprentissage de la langue étrangère.

Certains enseignants montrent des réserves envers les approches communicatives dues aux expériences sur le terrain, La diversification des publics a montré parfois les limites de cette approche, lorsqu'elle a été appliquée sans tenir compte des contextes éducatifs (publics asiatiques par exemple) où elle entraînait en contradiction avec les traditions éducatives. Aussi, comme pour les méthodologies précédentes, son adaptation à des contextes scolaires a contribué à sa mise en question de la part des enseignants. Par exemple cette approche suppose l'utilisation des « documents authentiques » variées, ce qui est hors de portée pour beaucoup d'enseignants de langue étrangère. C'est pourquoi on observe la croissance d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposées. (Voir Puren, 1994a)

Selon Galisson (1995) certains enseignants ont une forte tendance à l'éclectisme et ils utilisent d'une manière subversive le manuel, puisqu'ils refusent d'utiliser la méthode comme l'auteur la conçoit. A la place ils élaborent leurs propres matériaux pour la classe, à partir des manuels existant et des documents authentiques. L'Internet fournit aujourd'hui une large variété des documents tant écrit que sonores et des vidéos

Pour Beacco (1995) au contraire le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection motivée et non un ensemble particulier de techniques d'enseignement. A son avis, les enseignants savent qu'il est nécessaire de prendre de façon cohérente les techniques d'ici et de là de sorte qu'ils permettent aux étudiants de prendre part activement au processus d'enseignement apprentissage, en leur faisant comprendre les différentes étapes du développement méthodologique. En conséquence Beacco (op.cit.) signale qu'il existe une méthodologie circulante dans laquelle les méthodologies constituées viennent s'ajouter ou elles sont assouplies. Cette méthodologie circulante se caractérise principalement par une stratégie de polyvalence,

c'est-à-dire, flexibilité et adaptabilité qui est reconnue dans certains de ses principes de base:

- Les séquences des didactiques sont longues dans beaucoup de cas dépassent l'horaire des séquences de classe.
- Elles sont de cohésion méthodologique faible, c'est-à-dire, l'unité d'enseignement est souvent de nature thématique (les festivités, Paris de luxe, les français et l'Amour) dans lesquelles les composants sont permutable

Cette méthodologie est articulée autour d'un dialogue principal de base où l'essentiel des activités est d'exploiter le niveau lexical, la grammaire, la graphie, la correction phonétique, les dimensions culturelles, etc. Les activités sont présentées dans un ordre aléatoire et la cohésion entre la ressource authentique et les activités proposées est faible. L'acquisition des compétences formelles est privilégiée (morphologie et syntaxes), les compétences culturelles au contraire sont abordées à la fin de l'unité didactique.

Selon, Vigner (1995) dans les courants actuels, le moteur principal est l'interactivité dans des classes à partir de ressources variées qui amorce la prise de parole. Toutefois le principe de base de l'apprentissage n'est pas tellement différent à celui des méthodes précédentes, puisque le schéma des leçons ne varie pas: une situation de début qui propose une première analyse globale de la langue sur laquelle on effectue un travail d'analyse par le moyen d'exercices (souvent structuraux) pour terminer avec un travail de synthèse et de réintégration à travers des activités écrites. En matière d'apprentissage selon cet auteur, nous recourons à un éclectisme superficiel sur le fonds d'un classicisme.

Du côté des matériels didactiques (manuels de langue, ensembles pédagogiques) on constate une tendance vers un certain éclectisme même lorsqu'on se réclame de telle ou telle méthodologie ou approche. Berard (1991 : 84), après avoir étudié cinq ensembles didactiques qui se réfèrent à l'approche communicative: *Archipel*, *Cartes sur Table*, *Le français des relations amicales*, *Sans Frontières*, et *En Effeillant la Marguerite*, est amenée à conclure que «les méthodes universalistes analysées utilisent dans leur conception plusieurs types de méthodologie: traditionnelle, audio-visuelle et communicative». Et elle qualifie cette méthodologie de méthodologie-compromis: on propose à l'enseignant des techniques nouvelles tout en le sécurisant par des pratiques qu'il connaît bien.

L'éclectisme en didactique des langues se reflète évidemment sur la formation des enseignants de langues. En effet, comment aborder la formation des futurs enseignants (ou la formation continue de ceux sur le terrain) si à l'heure actuelle il n'existe pas une méthodologie forte qui apporte des réponses aux diverses problématiques de la salle de classe?

D'une part, les futurs enseignants, ont appris la langue étrangère selon parfois des méthodologies très diverses. Pour cette raison Beacco (1992: 47) affirme que "avant d'être enseignant de langues on a été élève et c'est ce premier contact avec les "méthodologies" ce qui provoque la création des représentations sur

les stratégies d'enseignement considérées efficaces » il n'est pas rare d'écouter des enseignants défendre certaines pratiques avec l'argument suivant : « cela a marché pour moi »; « c'est ainsi que j'ai appris »

D'autre part les approches méthodologiques préconisées par les formateurs peuvent être, elles aussi, très variées. Les traditions méthodologiques en vigueur dans les différents pays peuvent être mélangées à des approches « plus actuelles », à la mode, sans qu'il y ait une véritable réflexion sur leur pertinence. Dans la formation des futurs enseignants interviennent de même différents spécialistes : psychologues, sociologues, philosophes, didacticiens, qui apportent à leur tour des démarches ou des approches disciplinaires diverses.

Aussi, les pratiques dans le terrain confrontent les futurs enseignants avec encore des pratiques de classes qui sont le fruit de l'expérience des enseignants « chevronnés ». Le résultat peut être alors une approche diversifiée de l'enseignement des langues, un modèle éclectique.

Dans les modèles de formation l'éclectisme peut être la conséquence d'un choix délibéré de la part des formateurs soucieux de ne pas être trop prescriptifs quant à la façon d'enseigner. Aussi cette éclectisme peut provenir de l'abordage des problématiques trop spécifiques dans les cursus: didactique de l'oral. De l'écrit, de la grammaire, enseignement du FOS, phonétique, entre autres, qui demandent des réponses complexes.

Alors les enseignants de langue éprouvent des difficultés pour définir une méthodologie et ils essaient d'expliquer leurs stratégies de manière plus personnelle. (Castelloti, 1995).

Inclusion du français au niveau moyen et diversifié au Venezuela

L'inclusion de la matière français dans le Plan d'études proposé pour le niveau de l'enseignement secondaire, diversifié et professionnel, est conçu pour se conformer à l'article 23 de la Loi Organique de l'Éducation qui prévoit l'objectif de ce niveau de scolarité : « l'élargissement du développement global et la formation culturelle de l'apprenant ». De la même façon et tenant compte de cet objectif, en 1998 le Ministère de l'Éducation et du Sport par la circulaire n° 50 exige des instituts d'enseignement secondaire et diversifié l'inclusion des cours de français pour la première et la seconde année dans la filière Sciences avec une durée de deux heures par semaine. De cette façon débute le boom de cette langue comme un moyen de communication, mettant en évidence l'utilité pratique de la langue française et son importance comme un moyen d'acquérir des connaissances.

L'approche préconisée par le Ministère de l'Éducation et du Sport (aujourd'hui MPPE) est l'approche communicative; on cherche à enseigner une langue étrangère à ce niveau avec le but principal que l'étudiant l'utilise comme un moyen de communication; c'est-à-dire, qu'il ait la possibilité d'acquérir des connaissances grâce à elle et non pas seulement la considérer comme un objet d'étude. (Voir les Fondements des programmes de français, 1991, 1992)

Cadre méthodologique

Cette recherche vise à analyser les pratiques de classe dans l'enseignement du français comme langue étrangère au niveau moyen et diversifiée dans la municipalité de Valera, État Trujillo. Selon les objectifs proposés, elle est donc de nature qualitative. Pour Munch et Angeles (1988) est celle qui étudie la qualité des activités, relations, affaires, moyens, matériaux ou instruments dans une situation ou un problème donnés. Aussi, elle cherche à atteindre une description globale, autrement dit, qui essaie d'analyser soigneusement, avec des détails, un objet ou une activité en particulier.

Il s'agit d'une recherche de terrain car elle décrit et interprète les informations qui permettent de tirer des conclusions afin de déterminer les pratiques de classe mises en place par les enseignants de français langue étrangère au niveau Moyen et Diversifié.

La population était composée de 4 enseignants du niveau moyen et diversifié, de la région mentionnée précédemment, choisis en tenant compte de la disponibilité du temps qui avaient les enseignants qui ont accepté d'être observés. Elle était structurée comme suit:

INSTITUTIONS ÉDUCATIVES DE LA MUNICIPALITÉ DE VALERA

MUNICIPALITÉ	INSTITUTIONS ÉDUCATIVES	N° D'ENSEIGNANTS
VALERA	LYCÉE BOLIVARIEN RAFAEL RANGEL	2
VALERA	LYCÉE BOLIVARIEN ANTONIO JOSE PACHECO	1
VALERA	COLLÈGE PRIVÉ RÉPUBLIQUE DU VENEZUELA	1

SOURCE: MUNICIPE SCOLAIRE 2007

Dans le présent travail de recherche, la population ayant une taille réduite, bien définie et accessible, on n'a pas appliqué de technique d'échantillonnage, en prenant en compte également que le choix d'un petit échantillon dans lequel le professeur est nécessaire pour faire une étude détaillée dans l'observation du champ. Cela signifie mener l'enquête avec l'ensemble de la population qui correspond à 4 enseignants des établissements d'enseignement de la municipalité de Valera de l'État de Trujillo.

Techniques et instruments

La technique qui a été appliquée est l'observation du terrain, avec l'utilisation d'un type d'instrument clé pour l'observation: le journal de terrain, où le chercheur recueille toutes les informations au moment de l'observation. Dans ce sens, l'observation effectuée dans cette recherche a été caractérisée par sa nature libre et exploratoire. La même s'est produite dans la période du mois de mai et juin de cette année, délai dans lequel ont été observées de 3 à 4 classes par enseignant, d'une durée de deux heures chacune. Étant donné que la population est de 4 enseignants, chaque chercheur a analysé deux enseignants et les données ont été recueillies et enregistrées dans le journal de terrain. Cela a servi pour obtenir des informations sur les diverses activités

de classes menées par le professeur en prenant compte des ressources et des méthodes utilisées dans sa propre pratique quotidienne, ainsi que les opinions émises par chacun sur les aspects de la langue et de ses pratiques. Ce journal de terrain a servi pour l'enregistrement des faits et des expressions réelles au moment de l'observation et sa fiabilité est basée sur la théorie qui sous-tend cette recherche.

Analyse des résultats

L'analyse des activités et des ressources utilisées par chaque enseignant a été menée selon le modèle proposé par Pendax (1998) sur les éléments essentiels des activités d'enseignement - apprentissage: l'activité proposée, le contenu linguistique, les ressources, la tâche réalisée, le travail en groupe ou individuel et la fonction au sein de l'apprentissage.

Chaque indicateur a été considéré individuellement, ce qui permet leur dépouillement respectif et l'analyse des données. De la même façon, ont été analysées les méthodes utilisées par les enseignants sur la base des principes méthodologiques inhérents aux méthodologies constituées dans l'enseignement du français langue étrangère, ce qui a permis d'atteindre la vue d'ensemble sur le type de méthodologie utilisée par chaque enseignant observé et enfin interpréter ces résultats fondés sur les théories et les observations faites dans le cadre de cette recherche.

Tableau comparatif des activités, des ressources, des procédés et des méthodes utilisées par les enseignants dans leurs pratiques de classe

ENSEIGNANT OBSERVÉ	ACTIVITÉS	RESSOURCES	MÉTHODES	MÉTHODOLOGIE
Enseignant 1	CE et EE Traduction	Matériel authentique (extrait d'Internet.)	Lecture traduction Exercices oraux de question / réponses	Méthodologie Traditionnelle
Enseignant 2	- Combinaison CE et EO Observer Décrire	Matériel photocopié. Tableau et craie. Affiches de magazines.	Répétitive Interrogative	Méthodologie Directe y Active
Enseignant 3	- Combinaison CE et EO Reproduire Simuler	Matériel photocopié.	-Grammaire/ traduction - Répétitive - Simulation	Méthodologie Traditionnelle Méthodologie Directe
Enseignant 4	Combinaison CE, CO, EE et EO	Matériel photocopié.	- Répétitive - Simulation - Interrogative	Méthodologie Directe et Approche communicative.

Source: Lobo et Quintero, 2007

Interprétation des résultats

En fonction des principes méthodologiques analysés et des résultats obtenus il devient évident que diverses raisons et questions surgissent sur le pourquoi les pratiques des enseignants sont basées sur une position éclectique où le mot cohérence vient s'ajouter à la complexité de la vie quotidienne qui confronte l'enseignant dans sa classe.

Un des facteurs qui influencent les pratiques des enseignants dans l'enseignement du français comme langue étrangère est la place qui occupe la langue dans le système éducatif vénézuélien. Selon l'opinion des enseignants, le nombre d'heures de classe pour enseigner la langue est insuffisant, ce qui conduit à une planification faible à l'égard des objectifs de l'enseignement et l'apprentissage. Le nombre d'élèves s'approche à 40 élèves par classe, où le professeur doit, non seulement faire face à l'hétérogénéité des personnalités et des besoins linguistiques de chacun d'entre eux, mais aussi à la gestion de la discipline et le contrôle de grands groupes; ce qui permet de déduire la configuration d'une tendance éclectique dans l'enseignement du français comme langue étrangère.

Un autre facteur est la modalité d'écoles boliviariennes que, selon les enseignants 1 et 3 provoquent un changement dans la planification parce qu'elles travaillent sur des projets où chaque matière doit être liée au type de projet conçu par l'institution ce qui conduit l'étudiant à développer certaines compétences linguistiques et pas une réelle compréhension de la langue étudiée.

En outre, cette posture éclectique peut être influencée par un programme d'études où il n'y a pas d'équilibre entre la compétence linguistique et didactique des enseignants dans leur formation initiale. C'est dans ce contexte où les formateurs de l'Université proposent aux étudiants des langues étrangères, un certain nombre d'éléments théoriques sur le devoir être de l'éducation considérés comme les lignes méthodologiques les plus appropriées pour affronter la réalité de l'enseignant. Alors, quel élément a plus de poids dans la formation des enseignants: les discours théoriques des formateurs ou les représentations qu'ils se construisent de leur propre expérience en tant qu'apprenants à l'Université ?

Quant à cette question, il est important de noter que selon Beacco (1992), on doit considérer la manière comme l'enseignant a appris la langue étrangère qu'il enseigne, car avant de devenir professeur de langues, il a été élève et c'est ce premier contact avec les méthodologies qui mène à la création de représentations sur les stratégies d'enseignement considérées comme efficaces. De ce point de vue, on peut dire que ce sont les représentations qui influencent grandement le travail éducatif de l'enseignant. À noter également l'avis d'un des professeurs observés au cours de cette recherche, plus précisément l'enseignant N° 2, lorsqu'il affirme qu'il enseigne comme il a été enseigné.

Cette réponse est intéressante, car il nous fait parvenir à la question de la formation initiale dans les universités du pays, notamment à l' Université des Andes à Trujillo, « Rafael Rangel » (NURR) où l'on peut supposer qu'il y

a une tendance éclectique dans la formation et c'est pour cette raison que les enseignants diplômés, face à leurs pratiques de classe, adoptent un tel comportement, étant donné que comme étudiants, ils se sont retrouvés devant une diversité d'enseignants montrant des postures méthodologiques différentes.

Il pourrait être important d'analyser aussi le rôle de différentes matières qui composent le programme de formation initiale et de leur impact sur la formation théorico- pratique des futurs enseignants et sur le développement d'une posture éclectique dans l'enseignement des LE.

De même, les pratiques de classe sont en grande mesure affectées par les problèmes existants dans les établissements d'enseignement de la municipalité de Valera, vis-à-vis de l'insuffisance ou absence des ressources, ce qui entrave la tâche de l'enseignant pour travailler sur des véritables finalités éducatives.

Conformément aux enseignants 2 et 3 dans l'état de Trujillo, il n'y a pas de maisons d'édition pour la promotion de livres ou de manuels en français, alors ils ont recours à l'utilisation des documents photocopiés trouvés à l'Université ou dans la bibliothèque de français.

Dans ce contexte, l'absence d'identification et de cohérence méthodologique présentée par les professeurs observés dans cette recherche est, en raison de tous les facteurs mentionnés ci-dessus, ce qui accroît la nécessité d'un cadre de réflexion et d'action, où tous les participants de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, particulièrement du français, puissent se resituer, se recentrer sur les différents éléments impliqués dans leur pratique d'enseignement.

Conclusion

En fonction des résultats obtenus, et pour répondre à l'objectif général de cette recherche, on conclut que les enseignants participant dans cette étude adoptent une méthodologie circulante et leurs pratiques de classe se caractérisent par l'absence de fondements théoriques solides et cohérents en raison de différentes méthodes, ressources et activités utilisées non reliés entre elles. Ils présentent une faible cohésion méthodologique où les activités de classe sont présentées dans un ordre aléatoire et la cohésion entre ces activités, la méthode et les ressources ne sont pas congruentes, mettant en évidence les remarques soulevées par Beacco (1995), à savoir, que les enseignants fondent leurs pratiques de classe dans une méthodologie circulante dans laquelle ils flexibilisent les principes des méthodologies constituées.

Références

Bavaresco, A. (1992) *Metodologia de la Investigación*. Mexico: McGrawhill.

Beacco ; J-C (1992) Formation et Représentation en Didactique des Langues. *Recherches et Applications*. Paris: Hachette. pp. 44-47.

_____ (1995) La Méthode Circulante et les Méthodologies Constituées. *Recherches et Applications*. Paris: Hachette. pp. 34-41.

Bérard, E. (1991) *L'approche Communicative Théorie et Pratiques*. Paris: CLE International.

Besse, H. (1992) *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*. Paris: Crédif.

_____ (1995) Méthodes, Méthodologie, Pédagogie. *Recherches et Applications*. Paris: Hachette. pp. 96-107.

Bestard, J. (1994) *El Profesor y el Método en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Editorial Complutense.

Castelloti, V. (1995). Méthodologie: que disent les enseignants? *Recherches et Applications*. Paris: Hachette/ Edicef. pp. 34-41.

Chacín, J. (1997) *Representaciones sobre la Enseñanza de la Lengua Francesa y de las Culturas Francófonas*. ULA NURR Trujillo.

_____ (2001) Consideraciones Sobre la Formación de los Docentes en Lenguas Extranjeras. *Ágora Trujillo*, Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES) pp. 47-70.

Chávez, N. (1994) *Introducción a la Investigación Educativa* 1ª edición. Caracas: gráfica.

Díaz, F. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo y una Interpretación Constructivista*. México: McGrawHill.

Dictionnaire de Didactique du Français (2003) *Langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Dinh, V. V. (2002) *Tendance méthodologique actuelle en didactique des langues*. Séminaire régional de recherche en didactique du FLE du 2 au 5 décembre 2002 à Phnom Penh - Cambodge. Document PDF. (Consulté en ligne le 25-03-2009).

Cuq, J-P ; Gruca, I. (2003) *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. France: Pug.

Galisson, R. (1980) *D'hier á Aujourd'hui, la Didactique Générale des Langues Étrangères*. Paris: CLE International.

_____ (1995) An Enseignant nouveau, outils nouveaux. *Recherches et Applications*. pp. 70-79.

_____ (1999) *La Formation en Question*. Paris: CLE International

Hernández, R y Otros (2003) *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Editorial McGrawHill,

Hymes, D. (1972) *Hacia la Competencia de Comunicación*. Traducción F Moogles, Paris: Credif Hatier, Colección LAL.

Lieutaud, S. (1992) Présentation. *Recherches et Applications*. Paris: Hachette / Edicef. pp: 4-7.

Márquez, M; Peña, D. (2005) *Principios Metodológicos Utilizados por los Docentes en la Enseñanza del Francés a Nivel Medio y Diversificado*. Trabajo Especial de Grado. ULA NURR Trujillo Venezuela.

Ministerio de Educación y Deportes. (1992) *Programa de Francés I y II de Humanidades*.

Ministerio de Educación y Deportes (1991-1995). *Programa de Francés I y II de Ciencias*.

- Ministerio de Educación y Deportes (1998). *Circular # 50*.
- Morales, M. (1995) Lire Autrement. *Le français dans le monde* n° 271 Paris: Hachette Edicef.
- Morles, V. (1994) *Técnicas de Investigación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Munch, L.; Ángeles, E. (1988) *Métodos y Técnicas de Investigación*. México: Editorial Trillas.
- Pendanx, M. (1998) *Les Activités d'apprentissage en Classe de Langue*. Paris: Hachette.
- Peris, M. (1995) *Las Actividades de Aprendizaje en los Manuales de Español como Lengua Extranjera*. Ensayo de lengua y literatura. Programa de doctorado Universidad de Barcelona, España.
- Poole, B. (2004) *Nuevas Metodologías*. New York: UNED.
- Porcher, L; Sapin, B. (1987) *Quel professeur êtes-vous ?* France: Hatier Didier.
- Puren, C. (1988) *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*. Paris: Nathan/CLE International.
- _____ (1994a) Quelques Remarques sur l'évolution des Conceptions Formatives en Français Langue Étrangère. *ELA*, N° 95, pp. 13-23. Paris.
- _____ (1994b) *La Didactique des Langues Étrangères à la croisée des Méthodes Essai sur l'éclectisme*. France: Editorial Didier.
- _____ (1995) Des Méthodologies Constituées et leur Mise en Question. *Recherches et Applications*. pp. 36-41.
- _____ (1998) « Perspective Objet et Perspective Sujet en didactiques des langues cultures » *ÉLA*, n° 109, pp. 9-37.
- _____ (2001) La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique. *Synergies Pays Riverains de la Baltique* N° 1 (Consulté le 29-03-09). Doc. PDF.
- _____ (2005). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Synergies Russie* No.3 (Consulté en ligne le 20-06-06) Doc. PDF. pp. 116-130.
- Salazar, L; Batista, J (2005) *Hacia la Consolidación de un Enfoque Ecléctico en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros*. Trabajo de investigación. LUZ, Zulia, Venezuela.
- Vigner, G. (1995) Présentation et Organisation des activités dans les méthodes. *Le français dans le monde*. (*Recherches et Applications*) numéro spécial «Méthodes et Méthodologies », janvier, pp. 121-129.
- Villa, M. (2000) *Estudios de la Enseñanza - Aprendizaje de Inglés en el 9º grado de la III Etapa de Educación Básica, una aproximación Etnográfica*. Trabajo de Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Valle del Momboy. Valera Estado Trujillo.