

Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire

Julia Chacín, Daniel Peña, Mary Márquez

Université des Andes à Trujillo, Venezuela

Juchacin7@hotmail.com / danielpint@hotmail.com

Résumé

Aujourd'hui il y a peu d'évidences par rapport à ce qui se pose méthodologiquement dans les programmes scolaires français et ce qui font effectivement les enseignants dans la pratique, c'est-à-dire sous quels principes méthodologiques se réalise l'enseignement. Pour cette raison, le but de ce travail est de déterminer les principes méthodologiques utilisés par les enseignants dans l'enseignement du français au niveau secondaire de l'état Trujillo. Le type de recherche est de terrain et la conception de type descriptif. L'échantillon est constitué par 15 enseignants. Après avoir exploré les différentes méthodologies existantes et les principes qui les définissent, un questionnaire a été appliqué. Les résultats obtenus concluent que les principes méthodologiques utilisés par les professeurs de français sont éclectiques, car ils utilisent des méthodes, des activités et des ressources différentes appartenant à diverses méthodologies pour enseigner le français.

Mots-clés: enseignement-apprentissage du français, principes méthodologiques, éclectisme

Principios metodológicos utilizados por los docentes de francés en el nivel secundario

Resumen

Hoy en día existe poca evidencia en relación con lo que se plantea metodológicamente en los programas de enseñanza del francés y lo que realmente realizan los docentes en la práctica, es decir, bajo qué principios metodológicos llevan a cabo la enseñanza. Por esta razón, el propósito de este trabajo es el de determinar los principios metodológicos utilizados por los docentes en la enseñanza del Francés a nivel medio y diversificado del estado Trujillo. El tipo de investigación es descriptiva con un diseño de campo. La muestra constó de 15 docentes. Luego de explorar las diferentes metodologías existentes y los principios que las definen, se aplicó un cuestionario. De los resultados obtenidos se concluye que los principios metodológicos utilizados por los docentes de la asignatura francés son eclécticos, debido a que utilizan métodos, actividades y recursos pertenecientes a diversas metodologías para impartir la asignatura.

Palabras claves: enseñanza–aprendizaje del francés, principios metodológicos, eclecticismo

Methodological Principles Followed by French Teachers in Highschool

Abstract

Today there is little evidence related to what methodologically arises in the French educational programs and what they actually do teachers in practice, i.e. under what methodological principles carry out education. For this reason, the purpose of this work is to determine the methodological principles used by teachers in the teaching of French at Highschool level in Trujillo State. The type of research is descriptive with a field design. The sample consisted of 15 teachers. In exploring the different existing methodologies and the principles that define them, a questionnaire was applied. Results concludes that the methodological principles used by the French teachers are eclectic, since methods, activities and resources come from different methodologies.

Key words: Teaching-learning of French, methodological principles, eclecticism

Introduction

L'apprentissage d'une langue, ou plus concrètement, l'attitude des étudiants à l'égard de l'apprentissage, implique de nombreux facteurs, dont le système éducatif est sans aucun doute déterminant, mais il existe d'autres aspects qui interviennent dans ce processus, notamment la considération sociale attribuée à son étude.

Le développement des relations interpersonnelles, des relations pour des raisons de tourisme, éducatives, industrielles, professionnelles, culturelles, ou de l'accès aux médias, entre autres, fait de la connaissance des langues étrangères un besoin accru de la société actuelle. En outre, le développement des nouvelles technologies, fait des langues étrangères un outil précieux pour l'inclusion dans le monde du travail et de la communication en général.

De ce même point de vue, la maîtrise des langues étrangères implique la possibilité d'accéder à d'autres coutumes et à des particularités en même temps, favorisant les relations interpersonnelles, contribuant à une formation complète de l'individu, tout en développant le respect pour les autres pays, leurs locuteurs et leurs cultures; ce qui permet en outre de mieux comprendre la propre langue. D'où la nécessité pour les étudiants de l'enseignement secondaire de finir leurs études avec la connaissance d'au moins deux langues étrangères.

Pour cette raison au Venezuela on a établi un cadre de référence avec toutes ces idées. Selon le Ministère de l'Éducation et du Sport, dans le programme de français (1991) est manifesté, d'une part, la nécessité de renouveler les activités d'enseignement des langues pour promouvoir la compréhension entre les pays du monde, et d'autre part, le besoin de contribuer à la formation de l'éducation internationale. L'étude du français constitue donc l'environnement propice à la réalisation de ces objectifs.

À cet égard, le ministère de l'Éducation et du Sport (1991) a mené une révision du programme de français pour le niveau moyen, diversifié et professionnel afin de réorienter les éléments de l'enseignement de cette langue qui conviennent le mieux aux besoins des étudiants, à la cohérence et à la pertinence du curriculum éducatif. Après cette analyse, on a proposé un programme pilote sous les lignes directrices et les fondements de l'approche communicative, ce qui a changé la méthodologie audiovisuelle en usage depuis 1972 pour l'enseignement du français.

Cette modification a été faite afin d'aborder l'enseignement du français avec deux objectifs: l'acquisition d'une compétence minimale de communication orale permettant aux étudiants d'interagir en langue française et, le développe-

ment d'une bonne compréhension écrite permettant l'utilisation des textes écrits en français comme une source de documentation dans de différents domaines.

Cependant, en ce qui concerne le champ méthodologique de l'enseignement du français, il y a certaines faiblesses de la part des enseignants pour définir les principes méthodologiques qu'ils utilisent.

Dans une enquête d'enseignants italiens et français concernant la méthodologie utilisée par eux, Castellotti (1995) signale que les enseignants ont des difficultés à définir la méthodologie utilisée ou bien ils utilisent des notions variées dans la spécialité. En plus, ils ont tendance à expliquer leurs stratégies de manière plus personnalisée. C'est ce que Beacco (1995) appelle la méthode «circulante», qui agit comme un ensemble de croyances fondamentales mais non uniformes et constitue le cadre de référence où se modèlent les attentes des étudiants et les pratiques quotidiennes de l'enseignement des langues.

Par conséquent, il est présumé que le Venezuela n'échappe pas à cette situation. Selon Chacín (2001) le Venezuela a entrepris certaines réformes dans le système éducatif national, qui ont certainement touché tous les niveaux de l'éducation, particulièrement le cycle diversifié, spécifiquement l'enseignement - apprentissage du français. Ces changements abordent les modifications apportées aux nouvelles approches dans l'enseignement des langues étrangères.

De même, il est important de noter qu'aujourd'hui, il y a peu d'évidences sur la relation entre ce que méthodologiquement se pose dans les programmes scolaires de français et ce qui font vraiment les enseignants dans les pratiques de classe, c'est-à-dire sous quelles principes méthodologiques se réalise l'enseignement. Pour cette raison, il est nécessaire d'explorer les principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire à Trujillo.

La recherche a été développée dans la période scolaire 2004-2005. Elle a été basée sur les opinions des participants à la recherche. Elle commence par une révision diachronique des différentes méthodologies et leurs principes méthodologiques. Dans cet ordre d'idées, lorsqu'on parle de principes méthodologiques cela implique, selon le Dictionnaire de Didactique du Français (2003) les constructions historiquement datées pour apporter les réponses universelles et cohérentes, à toutes les questions concernant les moyens de faire et procéder dans les différents domaines de l'apprentissage des langues (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture), capables d'intéresser, pendant de nombreuses années, de nombreux chercheurs sur les questions éducatives et des enseignants, concernant des contextes et de publics variés. Mais premièrement, on définira certains termes liés à cette recherche.

Méthodologies, méthodes, techniques, activités, ressources

Le terme **méthodologie**, comme signale le Dictionnaire de Didactique du Français (op. cit.) correspond à toutes les façons d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent l'objet principal de la pédagogie des langues. Weisbord (1995) affirme également que la méthodologie est une partie de la logique, dont le but est de souligner la procédure pour acquérir la connaissance d'un ordre spécifique d'objets.

Continue Weisbord (op. cit.) en disant que l'ensemble des procédures pour atteindre ces objectifs est appelé une **méthode** qui est le moyen d'atteindre un but particulier, c'est-à-dire une manière raisonnée de conduire la pensée pour arriver à une fin établie. Conformément à cela, l'enseignement a sa méthodologie et sa technique ; les méthodes et les techniques sont des ressources pour l'enseignement et en sont les moyens pour la réalisation de celui-ci.

Par conséquent, au regard de la méthode, le Dictionnaire de Didactique du Français (2003) affirme que « ce sont en didactique des langues, l'ensemble des procédures à mettre en oeuvre dans un seul principe méthodologique ». Weisbord (1995) ajoute qu'une méthode d'enseignement est l'ensemble des moments et techniques logiquement coordonnés pour l'apprentissage d'une personne vers des objectifs spécifiques. Toute méthode effectue ses opérations au moyen de techniques et les techniques d'enseignement sont également les formes d'orienter l'apprentissage.

Il est alors nécessaire de comprendre ce qu'est une **technique**, selon le Dictionnaire de Didactique du Français (op. cit.), c'est une procédure (ou un ensemble de procédures) liée directement à un élément particulier de l'enseignement ou de l'apprentissage, par exemple, une activité liée à un support, à une ressource ou à une forme de travail. Weisbord (1995) signale que la technique est considérée comme une composante de la méthode, de la même manière que les moyens ou les processus utilisés pour exécuter la méthode. En d'autres termes, cette technique n'est qu'un des nombreux ingrédients interactifs de n'importe quelle méthode.

Ainsi, **activité** selon le Dictionnaire de Didactique du Français (op. cit.) est un terme polysémique et recouvre les opérations cognitives, qui donnent lieu à des processus mentaux souvent inconscients (réperer, comparer, mémoriser, etc., lire un journal, par exemple); également des exercices tels que répondre aux questions, synthétiser, participer à un jeu, et autres, utilisés de la même manière comme support pour apprendre (dialogue, informations télévisées, chansons, exercices de grammaire, etc.)

Conformément à cela, Pendanx (1998) évoque le rôle clé des activités d'apprentissage au moyen desquelles l'étudiant effectue les opérations de traitement d'un matériau linguistique dans certaines circonstances. En classe, l'enseignant propose de nombreuses activités qui mettent en place des opérations spécifiques de traitement linguistique, également appelées "naturelles" de la langue, des activités telles que les jeux de rôle, ou celles propres à l'apprentissage institutionnel, les exercices de grammaire, par exemple. Ces activités sont effectuées dans une situation d'enseignement, elles visent des tâches de traitement linguistique et mettent en pratique des stratégies pour l'apprentissage.

On distingue trois grandes catégories de tâches: des activités de production (formulation des phrases, expressions personnelles), de compréhension (sélection de mots selon le contexte ou l'extraction d'éléments importants d'un document) et des activités intuitives ou métalinguistiques (inférence de sens selon le contexte, exercices de conceptualisation et comparaison entre les énoncés).

D'après Pendanx (op. cit. pag. 69), les principales fonctions des activités d'apprentissage sont: une fonction découverte - exploration (sensibilisation des élèves à l'information culturelle nouvelle, à des valeurs communicatives inconnues). Une fonction de structuration (du nouveau contenu langagier, conceptualisation des emplois divers de formes linguistiques, repérage de l'organisation textuelle). Une fonction d'évaluation pour aider l'étudiant à faire le point sur leur apprentissage.

Il est important de noter que les **ressources** selon Poole (2004), sont tous ces supports facilitant le processus d'enseignement - apprentissage, dans le contexte éducatif global et systématique; elles stimulent la fonction de sens pour faciliter l'accès à l'information, l'acquisition des compétences, des habiletés et la formation des attitudes et des valeurs.

Conformément au Dictionnaire de Didactique du Français (op. cit.) pendant de nombreuses années les **ressources** pour l'enseignement de la langue ont été constituées principalement par des mythes, sous la forme de livres, appuyées par des documents littéraires ou non, des dialogues pour la présentation des points de grammaire et finalement, des exercices. Depuis les années 60 se sont développées des supports supplémentaires, avec des livres, des bandes magnétiques, des cassettes de chansons, des films fixes (diapositives). Plus récemment apparaissent les vidéos, CD-ROM, accompagnés ou non, des livres ou fascicules.

Au milieu des années 70, apparaissent les documents authentiques, plutôt que des textes littéraires (articles de journaux, radio ou télévision, émissions de

chansons populaires, etc.). Ils ont été introduits dans les cours de langue étrangère. Cela a permis de familiariser les étudiants avec le discours oral ou écrit destiné à un public de locuteurs natifs.

Actuellement l'existence de nouvelles ressources tels que le DVD met en évidence les nouvelles possibilités d'exploitation autonome par les élèves de langue, qui peuvent utiliser l'aide proposée par le DVD: doublage, sous-titres dans plusieurs langues. D'autre part, l'Internet, présente également une ample diffusion de documents authentiques à utiliser par les enseignants, ou à exploiter à titre personnel de l'étudiant. Certains enseignants reculent devant l'utilisation des documents authentiques en raison de leur complexité linguistique et discursive apparente.

Méthodologies constituées

Puren (1995) et Beacco (1995) affirment que les méthodologies constituées, ce sont ces méthodologies historiques et universellement uniques et légitimes qui apparaissent essentiellement comme des techniques locales et sectorielles de soutien, qui se définissent et s'opposent les unes aux autres, comme des options ou des alternatives pour accompagner les processus d'enseignement - apprentissage des langues étrangères.

Nous présentons un bref aperçu des principes qui définissent les différentes méthodologies pour l'enseignement des langues, d'après les travaux de Puren (1988), Beacco (1995) et Galisson (1980).

Méthodologie Traditionnelle (MT)

Également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire - traduction, est une méthodologie qui date du XVI^e siècle jusqu'au XX^e siècle; elle facilite l'accès à des textes, en particulier les oeuvres littéraires. Elle peut être appliquée avec les jeunes et les adultes.

Principes

- L'objectif primordial de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, où l'oral passait à un arrière-plan.
- Le langage était conçu comme un ensemble de règles et d'exceptions rencontrées et étudiées dans les textes, qui étaient associées à la langue maternelle.

- On donnait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes. Cette méthodologie utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation des phrases comme technique d'apprentissage des langues.
- La grammaire est enseignée de manière déductive c'est-à-dire la règle survient tout d'abord et ensuite elle est appliquée aux cas particuliers par des phrases.
- Ces points de grammaire sont traités conformément à l'ordre d'apparition dans les textes.
- Les textes sont choisis par les enseignants eux-mêmes en fonction de leur valeur littéraire (subjective évidemment) sans tenir compte des contraintes grammaticales et lexicales.
- Il n'existe pas un schéma de classe et les activités sont juxtaposées dans un ordre aléatoire.
- La langue utilisée dans la classe est la langue maternelle et l'interaction en classe est à sens unique de l'enseignant vers les étudiants.
- Le vocabulaire est enseigné sous forme de listes des mots présentées hors du contexte et que l'étudiant devait connaître par coeur.

Méthodologie Directe (MD)

Cette méthodologie est considérée comme la première méthodologie spécifique d'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle se développe à partir d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle qui prévoit certains de leurs principes. L'objectif général de cette méthodologie est d'apprendre à parler au moyen d'une méthode active, où l'élève mémorise ce qu'il a appris et peut ensuite s'en servir.

Principes

- L'enseignement du vocabulaire se réalisait sans l'aide de leurs équivalents dans leur langue maternelle.
- L'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou des images, pour que les étudiants pensent en langue étrangère dès que possible.

- L'utilisation de la langue orale sans l'utilisation de sa forme écrite. Une importance particulière est accordée à la prononciation et on considère l'écrit comme une langue orale « scripturée »
- L'enseignement des langues étrangères est inductif (on n'étudie pas les règles explicitement).
- On favorise les exercices de conversation et de questions et de réponses dirigés par l'enseignant.
- Cette méthodologie est basée sur l'utilisation de plusieurs méthodes: directe, active et orale.
 - a) La Méthode directe signifie l'union des méthodes et des techniques qui permettent d'éviter l'utilisation de la langue maternelle dans une langue étrangère comme ressource d'apprentissage.
 - b) La Méthode orale: c'est l'union des méthodes et des techniques visant à la pratique orale de la langue étrangère en classe. L'objectif de cette méthode est purement pratique, où l'écriture reste en arrière-plan et elle est conçue comme le moyen de fixer ce que les étudiants savent déjà utiliser oralement. C'est ce que certains appellent un écrit "scripturé" de l'oral".
 - c) La Méthode active fait référence à l'utilisation d'un ensemble de méthodes: interrogative, intuitive, imitative, répétitive, ainsi que la participation de l'étudiant physiquement actif.

Méthodologie Active (MA)

En raison des problèmes internes et externes, on arrive à un certain éclectisme, qui utilise un manuel direct de façon traditionnelle. Il survient donc la méthodologie active qui est également appelée méthodologie éclectique, mixée, méthodologie orale et directe.

Cette méthodologie maintient les grands principes de la méthode directe et certaines procédures et techniques traditionnelles.

Principes

- On privilégie l'enseignement de la prononciation par les procédures de la méthode imitative directe. La phonétique était enseignée selon les manuels d'anglais, mais on développe également l'emploi de l'auxiliaire audio-oral (gramophone, radio, magnétophone).

- L'enseignement du vocabulaire était plus souple par l'utilisation de la langue maternelle dans les explications; c'est-à-dire la traduction a été utilisée pour expliquer le sens des mots nouveaux.
- Les cours de langue étrangère utilisaient des images des thèmes de la vie quotidienne pour faciliter la compréhension et pour éviter le plus possible la traduction des leçons de vocabulaire.
- Pour enseigner la grammaire on utilisait la méthode inductive. On privilégie la morphologie sur la syntaxe.
- On utilisait la répétition extensive de nombreuses structures dans l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire.
- La motivation est considérée un élément clé dans le processus d'apprentissage.

Méthodologie audio-orale (MAO)

Cette méthodologie était un mélange entre la psychologie comportementale et le structuralisme linguistique qui avait une grande influence dans l'enseignement de la grammaire, en raison de « Pattern drills » ou les cadres syntactiques. Du point de vue linguistique, la MAO s'appuie notamment dans le travail d'analyse distributionnelle. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes: paradigmatiques et syntagmatiques.

Principes

- Elle utilisait les exercices structuraux comme les « Pattern Drills », des tables de substitution et des tables de transformation, en proposant en classe le travail sur les structures présentées avec deux manipulations de base: remplacement des petites unités de phrases ou la transformation d'une structure, c'est-à-dire il s'agit de la répétition ou de l'imitation des structures que les étudiants doivent pouvoir réemployer en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.
- Le but de cette méthodologie était la communication en langue étrangère, raison par laquelle elle visait les quatre habiletés de la langues: compréhension orale et écrite, production orale et écrite de la production. Toutefois on donne la priorité à l'oral.
- Le vocabulaire était placé au deuxième rang par rapport aux structures syntaxiques.

- L'enseignement de la grammaire était inductif et systématique, mais sans explication des règles, c'est-à-dire on prend comme modèle la méthodologie directe.
- On utilise la répétition intensive des différentes structures de base, permettant ainsi aux étudiants d'apprendre les règles grammaticales de manière subconsciente.

La Méthodologie Audiovisuelle (MAV)

La MAV est définie comme la méthodologie dominante en France entre les années 1960 et 1970, qui portait sur l'utilisation conjointe de l'image et du son.

Elle est originaire de l'Amérique du Nord. Dans cette méthodologie le laboratoire de langues prend une grande importance dans l'enseignement des langues étrangères. On prend en compte la façon personnelle de chaque étudiant pour développer sa technique d'apprentissage; il est plus probable qu'elle soit effectuée par des inférences déductives et inductives réalisées de forme guidée.

Principes

- Les supports didactiques sont visuels, oraux et écrits.
- Le support sonore est constitué par une série d'enregistrements magnétiques et les supports écrits et visuels sont de type "bande dessinée" avec des légendes de dialogues ou commentaires.
- On emploie des exercices de correction phonétique, d'entraînement structural, et des descriptions d'images et réemploi.
- Les phases canoniques des leçons conformément à cette méthodologie sont les suivantes: présentation / explication, répétition / mémorisation, exploitation / fixation, transposition / appropriation.
- On utilisait comme méthode d'enseignement toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe, notamment la méthode directe, dans laquelle les images étaient le point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans avoir recours à la langue maternelle. Cette méthode a été appliquée, à la fois à l'enseignement du lexique (sans traduction) et à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'étudiant connaissait les règles de manière intuitive).
- La méthodologie audiovisuelle s'appuyait sur un document de base dialogué, élaboré pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

- Dans le cas de la méthodologie de l'oral, le support audiovisuel remplace le support écrit. La manière interprétative du dialogue de base facilitait son exploitation orale en classe.

L'enseignement lexical et grammatical se réalisait de manière intuitive, car le dialogue de base illustre, en contexte, un certain nombre de mots nouveaux que l'étudiant va apprendre par un processus intuitif, c'est-à-dire, l'étudiant établit une association emblématique entre le dialogue et l'image chargée de représenter la situation de communication.

La méthode interrogative apparaît également dans cette méthodologie, puisqu'on considère nécessaire l'interaction constante entre l'enseignant et la classe.

Finalement, les méthodes imitative et répétitive apparaissent, dans les exercices de mémorisation et dramatisation des dialogues de base et les exercices structurels

Approche communicative (AC)

L'approche communicative s'est développée en France dans les années 70 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. Elle est appelée "Approche" et non méthodologie parce qu'elle n'est pas considérée comme une méthodologie solidement constituée. En fait, cette approche est la convergence de certaines recherches liées aux besoins linguistiques dans le contexte européen.

Selon Porcher (1990), l'approche communicative a son origine dans les besoins très forts de certains groupes sociaux, y compris les professionnels et les groupes d'immigrants, d'acquérir un savoir-faire immédiat, compatible avec leurs propres besoins, leur capital du temps et leur rythme d'apprentissage, ainsi qu'une compétence communicative dans une langue étrangère.

Principes

- L'objectif principal de cette approche est l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère.
- Travailler les différentes composantes de cette compétence. Ce sont les compétences: linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique.

- Travailler sur la conception des documents comme support d'enseignement afin d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse; de mettre en rapport les caractéristiques socio-économiques d'une conversation, un texte, les réalisations linguistiques et les stratégies de communication doivent également être utilisées.
- Favoriser le sens. On peut considérer comment chaque leçon montre, de façon claire, le rapport entre le sens et la syntaxe.
- Enseigner la langue dans sa dimension sociale par le biais des documents de base, des dialogues ou des textes; les personnages en scène vont utiliser de différents registres de langue avec des rôles sociaux très différents.
- La progression est fonctionnelle et non linéaire, c'est-à-dire, elle ne va pas du simple au complexe, mais de l'utile à l'accessible selon le public.
- L'enseignement de la grammaire est implicite: au début, elle est inductive, puis elle est conceptualisée, expliquée et, finalement, elle suit la règle (déduction).
- Dans la classe, la langue étrangère est utilisée préférentiellement pour référencer, mais parfois, il est possible de se servir de la langue maternelle.
- Les activités de classe privilégiées par l'approche communicative sont:
a) des activités impliquant une tâche à effectuer à partir des documents visuels et écrits, b) des activités de simulation et de jeux de rôles. Les premières sont plutôt des répétitions de la réalité, fabriquées à partir de situations contextualisées (la poste, la banque, les rues), tandis que les jeux de rôle ont une dimension plus théâtrale ayant besoin d'un caractère défini au préalable par les étudiants.
- En plus, on utilise des jeux avec des objectifs divers: lexicaux, grammaticaux et communicatifs, en soulignant notamment le plaisir de l'étudiant de jouer avec la langue et d'exercer ses possibilités d'expression.

L'éclectisme actuel et la méthodologie circulante

Actuellement en didactique du FLE (français langue étrangère) on perçoit une crise méthodologique; en d'autres termes, il n'y a pas de méthodologie unique, solide, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord. Pour de

nombreux méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin, non pas parce que ses principes ne sont pas valides ou parce qu'une nouvelle méthodologie est venue la remplacer, mais tout simplement parce qu'en France, elle a été utilisée comme une méthodologie constituée, alors qu'elle ne l'était pas. C'est pourquoi, depuis quinze ans, on observe un éclectisme méthodologique croissant, qui tend à la diversification des matériaux et des démarches proposées.

En revanche, pour Beacco (1995), l'élection éclectique des pratiques de classe signifie une sélection motivée et non un ensemble particulier de techniques d'enseignement. Selon l'auteur, les enseignants savent qu'il est nécessaire de fournir des techniques cohérentes, prises ici et là pour permettre aux étudiants de participer activement au processus d'enseignement - apprentissage, de leur faire comprendre les différentes étapes du développement méthodologique.

Par conséquent, Beacco (op. cit.) signale qu'il y a une méthodologie circulante dans laquelle les méthodologies constituées viennent se joindre ou se font plus flexibles. Cette méthodologie circulante est essentiellement caractérisée par une stratégie de polyvalence, c'est-à-dire de flexibilité et d'adaptabilité reconnue dans certaines caractéristiques essentielles:

- Les séquences d'enseignement sont plus longues; dans beaucoup de cas elles dépassent l'heure de classe.
- Il y a une cohésion méthodologique faible, c'est-à-dire, l'unité d'enseignement est souvent de nature thématique (les fêtes, le luxe de Paris, le français et l'amour), dans laquelle les composantes sont interchangeable.
- Les séquences d'enseignement sont souvent articulées sur un support principal, un dialogue par exemple.
- Les activités de systématisation sont de nature diverse et elles exploitent le texte de base dans des secteurs différents: vocabulaire, grammaire, orthographe, dimensions phonétiques, culturelles.
- L'ordre de ces activités est aléatoire et la cohésion entre le support et les activités qui en découlent est faible.
- On donne une plus grande importance à la dimension de compétences formelles (syntaxe et morphologie de la phrase).
- Il y a une forte utilisation des exercices de réemploi.

Il existe de nombreuses manifestations de la méthodologie circulante. Cette méthodologie s'est accrue sous les formes de la traduction scolaire, activité d'enseignement polyvalente par excellence (elle n'a pas été remplacée aujourd'hui par une autre technique si englobante); où sont mobilisées des compétences, à la fois en langue étrangère et en langue maternelle, en compréhension et production écrite, la langue et la civilisation-culture, la compétence morphosyntaxique, lexicale et textuelle.

Elle est manifestée dans les méthodes d'enseignement où dominent les unités normalisées du type: 1. Modèle (dialogue), 2. Questions de compréhension, 3. Apports des informations métalinguistiques, 4. Activités de systématisation grammaticale, 5. Activités de production (ouvertes mais sans un modèle).

Dans cet ordre d'idées, Beacco (1995: 44) note également que la méthodologie circulante émerge comme un "ensemble de croyances fondamentales mais pas uniforme et constituent le cadre de références où viennent se greffer les attentes pédagogiques des étudiants et des pratiques quotidiennes des enseignants"

Formation initiale et continue des enseignants

Chacín (2001), affirme que les changements des approches d'enseignement des langues étrangères, surtout le français, ont entraîné beaucoup d'inquiétudes dans l'adéquation de la formation des enseignants, pour répondre aux exigences impliquées dans ce processus. Cela implique le fait d'avoir contact avec la langue étrangère dans un large éventail de contenus dans de diverses disciplines, les sciences naturelles, le commerce, la littérature, le tourisme, entre autres. Aussi, l'utilisation de divers documents écrits et oraux, (télévision, vidéo, Internet), nécessitent non seulement un maniement complet de la langue et la culture de la part des enseignants, mais aussi une meilleure formation didactique dans des domaines tels que la gestion et l'utilisation des nouvelles technologies.

Puren (1994), de son côté, affirme que, lors de l'examen de la littérature récente sur les problèmes de la formation des enseignants de langue étrangère, il devient évident qu'il n'existe pas un consensus sur une bonne formation des enseignants. Ce qui soulève des questions générales qui ont eu des réponses différentes dans chaque pays ou dans les Institutions de formation des enseignants. Cet auteur signale que dans les pays d'une plus longue tradition dans la formation des langues étrangères, ils montrent la plus large diversité. Puren explique que c'est le résultat d'un processus de complexification de la profession d'enseignant et de la nécessité d'une formation, aussi complexe et diversifiée.

L'inclusion du français dans le cycle secondaire moyen et spécialisé

L'inclusion du français dans le plan d'études proposé pour les niveaux de l'éducation secondaire, vise à respecter les dispositions de l'article 23 de la Loi Organique de l'Éducation, qui établit que l'objectif de ces niveaux de l'éducation, c'est d'élargir le développement intégral et la formation culturelle de l'apprenant.

Ce cours vise également à répondre aux recommandations de l'UNESCO, dont le Plan à Moyen Terme (1991-1995), nécessite le renouvellement, d'une part des activités d'enseignement des langues visant à promouvoir la compréhension entre les pays du monde, et contribuer également à la promotion de l'éducation internationale par le biais de l'enseignement des langues et littératures étrangères. L'étude du français est un environnement propice à la réalisation de ces objectifs.

Cadre Méthodologique

Cette recherche vise à déterminer les principes méthodologiques utilisés par les enseignants, dans l'enseignement de la langue française au niveau secondaire (appelé: moyen et diversifié). Selon les objectifs proposés, elle est de nature descriptive. C'est un travail de terrain car il décrit et interprète les informations nous permettant de tirer des conclusions, afin de déterminer les principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français dans le niveau cité plus haut. La population a été composée par 15 enseignants, dans les municipalités de Trujillo, Pampán, Pampanito et Valera de l'état Trujillo. La population était bien définie et accessible. La technique appliquée a été une enquête, dont la mise en œuvre a reposé sur l'utilisation d'un instrument fondamental: le questionnaire, composé de 41 items qui abordent les méthodes, techniques, activités et ressources de l'enseignement-apprentissage du français, appartenant à diverses méthodologies constituées. Dans ce cas, la validité du contenu du questionnaire a été établie sur la base du jugement des experts.

Pour établir la fiabilité du questionnaire, on a appliqué une épreuve pilote à 10 enseignants d'un établissement d'enseignement, avec des caractéristiques similaires à ceux en étude. Un test des deux moitiés proposé par Chávez (1994) a été utilisé pour définir le taux de fiabilité non corrigé ; puis la correction Spearman-Brown a été appliquée pour le réaffirmer.

L'information recueillie a été correctement encodée et tabulée en utilisant des tables dimensionnelles où ont été établies les choix des réponses considérées,

avec la fréquence et le pourcentage de chacune. En outre, nous avons réalisé des graphiques des données, en utilisant des barres d'outils, pour faciliter la compréhension. Les résultats ont été interprétés en considérant les fondements théoriques sous-jacents de cette recherche.

Résultats

Compte tenu de l'analyse des résultats produits par le questionnaire administré à la population et des objectifs de la recherche, nous pouvons dégager les résultats suivants:

Concernant les méthodes utilisées par les enseignants, ils utilisent la langue maternelle à 40% comme technique principale; quant à la grammaire, elle est enseignée de manière déductive par 40%, ensuite les questions -réponses à 60%; un 53% utilise les résumés (traduction); un 66,6% affirme que la classe se fait de façon unidirectionnelle, c'est-à-dire, de l'enseignant vers les élèves.

Par rapport aux activités, les résultats ont démontré que les enseignants utilisent parfois la répétition et les activités ludiques et, dans la plupart des classes, ils utilisent l'enseignement du vocabulaire et les activités de compréhension écrite.

De même, on a trouvé que les enseignants n'utilisent jamais de ressources audiovisuelles pour l'enseignement du français, d'ailleurs, ils utilisent peu les ressources authentiques et graphiques.

Conclusion

D'après les résultats et pour répondre à l'objectif général soulevé: déterminer les principes méthodologiques utilisés par les professeurs de français, on a conclu que la tendance s'achemine vers l'éclecticisme, car ils utilisent des méthodes différentes, des activités et des ressources appartenant aux diverses méthodologies constituées pour enseigner le français. Ceci renforce l'affirmation de Beacco (1995), lorsqu'il signale que la sélection éclectique des pratiques de classe, est une sélection motivée et non pas un ensemble particulier de techniques d'enseignement. Les enseignants savent qu'il est nécessaire de fournir des techniques cohérentes prises ici et là pour permettre aux étudiants de participer activement à leur processus d'apprentissage, et de leur faire comprendre les différentes étapes du développement méthodologique.

Références

- Bavaresco, A. (1992). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Beacco, J.C. (1995). "La Méthode Circulante et les Méthodologies Constituées" *Le Français dans le monde (Recherches et Applications)*. Numéro spécial "Méthodes et Méthodologies", janvier, pp. 34-41.
- Castelloti, V. (1995). Méthodologie: Que disent les enseignants? *Le Français dans le monde (Recherches et Applications)*. Numéro spécial "Méthodes et Méthodologies", janvier, pp. 34-41.
- _____, (1993). Quelques priorités pour la formation des enseignants de langue-culture étrangère. Une étude franco-italienne. Thèse de doctorat, Paris.
- Chacín, J. (2001). Consideraciones sobre la Formación de los Docentes en Lenguas Extranjeras, *Ágora Trujillo. Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES)*.
- _____, (1997). *Representaciones sobre la enseñanza de la Lengua Francesa y de las Culturas Francófonas*. ULA. NURR. Trujillo.
- Chávez, N. (1994). Introducción a la Investigación Educativa. 1ª Edición. Caracas: Gráfica.
- Díaz, C. y Hernández, G. (1997). Pedagogía y Didáctica en la Enseñanza del Francés. Universidad Nacional. Bogotá D. C.
- Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde (2003) Paris: CLE International.
- Galisson, R. (1999) *La Formation en Questions*. Paris: CLE Internacional.
- _____, (1980). D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Paris: Clé International.
- Hymes, D. (1972). *Vers une compétence de communication*. Traduction F. Moogler, Paris: Credif Hatier, Colection LAL.
- Lieutaud, S. (1992). "Présentation" *Recherches et Applications*. Paris: Hachette / Edicef.
- Ministerio de Educación y Deportes. Programa de Francés. I y II de Humanidades, 1972, I y II de Ciencias 1991-1995.

- Morales, M. (1995). "Lire Autrement" *Le Français dans le monde* N° 271, Paris: Hachette Edicef.
- Pendaux, M. (1998). *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International, Col. DEL.
- _____, (1994). Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère. *ÉLA*, n° 95, juillet-sept, Paris.
- _____, (1995). "Des Méthodologies Constituées et de leur mise en question" *Le Français dans le monde (recherches et applications)*. Numéro spécial "Méthodes et Méthodologies", janvier, pp. 36-41.
- Rodriguez, A. (2001). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Disponible sur http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm
- Vigner, G. (1980). *Didactique Fonctionnelle du Français*. Paris: Hachette, Collection F.
- 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.
- Weisbord, (1995). *Methodology, Approaches and Techniques*. New York: Hammond/Royal.