Les propositions principales d'enseignement pour le cours

Malgré de nombreux courants méthodologiques[1] (D. Coste, 1984 ; L. Porcher, 1995 ; C. Puren, 1988 et 1994 ; G. Vigner, 1984), il ne reste aujourd'hui que les deux propositions en opposition : l'approche communicative et l'éclectisme (qui propose une diversification théorique et méthodologique en classe de langue), ou bien, ceux qui croient au « nouveau modèle » ou encore ceux qui cherchent la meilleure combinaison pour des apprenants ayant une base commune. En effet, on constate cette opposition à travers les ouvrages didactiques les plus récents et les méthodes de français[2] publiées après 1995 (Voir Tableau 1, p. 136). Il me paraît donc nécessaire d'examiner ce que contiennent ces deux propositions.

En ce qui concerne la méthode communicative, intitulée également «approche communicative», il s'agit d'un courant didactique commencé depuis la fin des années 70, qui apparaît en premier lieu dans les ouvrages des didacticiens anglophones (D. Hymes, 1972 ; H.G. Widdowson, 1978), et plus tard chez leurs confrères francophones (H. Besse, 1980 ; S. Moirand, 1982 ; J. Courtillon, 1989 ; E. Bérard, 1991 ; C. Germain, 1991). Bien qu'elle soit beaucoup mentionnée par de nombreux didacticiens, aucun d'eux n'arrive à lui accorder une définition. On sait seulement que dans cette proposition, on donne la priorité aux apprenants en classe de langue, et que le rôle de l'enseignant est plus celui d'un «animateur» que celui d'un «présideur» pendant la classe. En outre, le " communicativiste" demande à l'enseignant d'intervenir au minimum en classe, et de laisser les étudiants communiquer entre eux au maximum en langue cible. Par rapport aux autres propositions didactiques, elle met uniquement l'accent sur les activités d'écoute et d'oral, et commence, souvent très tard, celles d'écriture et de lecture.

Contrairement à l'approche communicative, le terme «éclectisme» n'est pas nouveau. Il est apparu pour la première fois en 1755. L'origine du mot vient de son adjectif «éclectique», apparu pour la première fois en 1651. Son équivalent en grec, «*eklektikos*» ou «*du eklegein*», signifie «choisir». Pourtant, il est employé sur le champ didactique seulement depuis une vingtaine d'années (R. Richterich, 1985 et 1992 ; E. Roulet, 1976 ; J.-C. Béacco, 1987 ; C. Puren, 1994). Aujourd'hui, ce terme porte au moins deux définitions[3].

- Il est utilisé pour décrire une personne qui n'a pas de goût exclusif, ne se limite pas à une catégorie d'objets, à une tendance. Exemple : *Elle est éclectique en peinture, en politique, dans ses lectures*.
- Il est utilisé pour décrire la largeur d'esprit permettant d'accueillir toute idée avec compréhension. Exemple : *Faire preuve d'éclectisme*.

Prenons le schéma de C. Puren (1997, p. 30) (Voir Annexe 3). Nous constatons que, pour Puren, quel que soit la sélection ou la description linguistique, la psychologie de l'apprentissage ou la typologie d'exercices, toutes les possibilités existent en classe de langue et sont acceptables sur le champ didactique. Par exemple, quand un enseignant ou un chercheur fait une sélection linguistique du cours, il pourrait choisir selon une analyse statistique, telle que la fréquence ou la distribution d'un thème. Cette sélection linguistique pourrait continuer par la suite jusqu'à ce qu'il prenne en compte les besoins langagiers en cours d'apprentissage. Quand il fait une description linguistique, elle pourrait comporter la linguistique structurale, l'analyse contrastive (système de la langue source contre celui de la langue cible), la linguistique de l'énonciation et même le phénomène de l'interlangue. Tout dépend de la situation et du besoin d'enseignement et d'apprentissage.

La proposition de C. Puren est aussi valable pour la psychologie de l'apprentissage et la typologie d'exercices («Exercisation linguistique» pour Puren). Par exemple, pour tous les nouveaux thèmes grammaticaux inexistant dans la langue maternelle des apprenants, l'apprentissage doit passer inévitablement de la période de réception et de réaction à la période de construction (Voir Annexe 3). Les apprenants comprennent déjà le nouveau thème dans «la période de la réaction», mais l'acquisition du thème n'est assurée que dans la «période de la construction». Quant à la typologie des exercices, qu'il s'agisse d'exercices structuraux, d'exercices de réemploi, d'exercices fermés, d'exercices créatifs ou d'exercices ouverts sortis de différentes méthodes, tout est faisable et utilisable en classe, tout dépend du moment de l'apprentissage et de l'intention des enseignants. Cela veut dire que l'enseignant peut utiliser les exercices du côté gauche (le côté «objet») s'il veut prouver que l'apprenant a compris un thème. Au contraire, il peut faire faire les exercices du côté droit (le côté «sujet») s'il veut prouver que l'acquisition est atteinte.

La nature du cours

Avant d'étudier la méthodologie utilisée dans le cours d'explication de texte, il est important de voir d'abord les conditions d'enseignement locales du cours, à savoir

- quel est l'objectif du cours ?
- le nombre d'heures de cours par semaine ?
- quel est le matériel utilisé ?
- quel est son lien avec d'autres cours de langue ?

Pour trouver les réponses des questions ci-dessus, j'ai étudié « la brochure d'introduction des cours du département de français»(4), et trouvé les points communs et divergents entre les différents groupes de ce cours.

Les conditions d'enseignement similaires et divergentes

En ce qui concerne les conditions d'enseignement similaires pour ce cours, il s'agit du nombre d'heures de cours, la méthode de français utilisée, le nombre d'étudiants par groupe et le local fourni par l'établissement.

- Le nombre d'heures de cours par semaine : Quelle que soit le niveau d'études ou le groupe, le cours est de 4 séances(5) par semaine. En général, elles sont réparties sur deux jours.
- Quel que soit le groupe, la méthode de français utilisée est la même, à savoir *Café Crème 1*(6) pour la première année et *Café Crème 2* pour la deuxième.
- Le nombre d'étudiants est en principe de 60 à 70 personnes par groupe(7).En général, le nombre d'étudiants varie peu entre les différents groupes. Néanmoins, la méthodologie utilisée en classe et la préférence des étudiants sur la méthodologie ou sur les enseignants jouent sur ce facteur.
- A propos du local, tous les cours ont lieu dans la "salle ordinaire", c'est-à-dire dans une salle où il y a seulement un tableau, des craies pour l'enseignant, des tables et des chaises pour les étudiants. En d'autres termes, l'équipement audio visuel n'existe pas pour ce type de cours.

Quant aux facteurs d'enseignement divergents, il s'agit en particulier de la conception des enseignants face à ce cours et la méthodologie qu'ils utilisent. Ces deux facteurs s'influencent en réalité réciproquement.

- En ce qui concerne la conception des enseignants face à ce cours, elle sera détaillée dans la suite du travail (Voir «Les méthodes de français utilisées pour le cours», p. 136).
- En ce qui concerne la méthodologie utilisée dans le cours d'explication de texte, j'essaie d'en tirer un profil à travers les réponses données par les étudiants dans le questionnaire ci-joint (Voir Annexe 1). Ces réponses seront analysées dans d'autres parties de ce travail (Voir «Résultat de l'enquête», p. 139).

Les méthodes de français utilisées pour le cours

En examinant l'évolution des courants didactiques dans les méthodes du FLE, il me paraît possible de la résumer dans le tableau suivant (K.-L. Chang, 1998, p. 94)

NOM DE METHODE	ANNEE DE PUBLICATION	MAISON D'EDITION	METHODOLOGIE CHOISIE
MAUGER BLEU	1953	HACHETTE	MD
VOIX ET IMAGE DE FRANCE	1971	CREDIF /DIDIER	SGAV
ARCHIPEL	1982	CREDIF/ DIDIER	AC
SANS FRONTIERES	1982	CLE	ECLECTIQUE
GRAND LARGE	1987	HACHETTE	SITUATIONNELLE
BONNE ROUTE	1988	HACHETTE	BEHAVIORISTE/STRUCTURAL
LE N.S.F.	1988	CLE	ECLECTIQUE
ESPACES ET LE N. E.	1990 ET 1995	HACHETTE	AC
L. E.	1991	HACHETTE	AC
PANORAMA	1996	CLE	ECLECTIQUE
MOSAIQUE	1997	CLE	ACTIVE-INDUCTIVE
CAFE CREME	**1997**	**HACHETTE**	**THEMATIQUE**

Tableau 1 : Les principales méthodes en didactique du français langue étrangère depuis les années cinquante

Parmi les méthodes de français ci-dessus, on observe que *Café Crème* est classifié comme une méthode "thématique". Ceci, non seulement d'après l'opinion des auteurs

(Chang, 1998, p. 362-366), mais aussi d'après ce qui est inscrit dans ses guides pédagogiques (p. 9) où l'on annonce que « *la progression langagière de la méthode s'articule autour des quatre type fondamentaux du discours - l'informatif, l'argumentatif, l'explicatif et le narratif.* » En outre, d'après les auteurs, la présentation grammaticale porte les caractéristiques suivantes : « *(1)Elle est contextuelle et se fonde sur le point grammatical de l'unité. (2) Elle est explicite. (3) Les exercices d'acquisition linguistique et de réemploi sont au service de la communication. (4) La progression grammaticale est linéaire et guidée* ». (idem.)

L'enseignement du cours prévu par les professeurs

En examinant « la brochure d'introduction des cours » (Voir note(4)) où les enseignants du département précisent pour chaque cours, l'objectif, la méthode ou le manuel de français choisi, le contenu d'enseignement du cours et la méthodologie utilisée, certains points sont à relever pour le cours d'explication de texte :

- Tous les enseignants chargés de ce cours pensent à expliquer le texte, le vocabulaire et la grammaire de chaque leçon. Ces trois parties apparaissent toutes dans la méthode choisie.
- En analysant la partie "la méthodologie utilisée" dans ce cours, on peut la résumer dans la grille suivante

	1ère année			**2ème année**		
	A(1)	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**
Ecrire	Oui	?(2)	Oui	?	Oui	Oui
Parler	Oui	Oui	Oui	?	Oui	Oui
Lire	Oui	Oui	Oui	Oui(3)	Oui	?
Ecouter	Oui	Oui	Oui	Oui	?	Oui

Tableau 2 : Projet d'enseignement pour le cours

NB : (1) Les lettres de A à F représentent les 6 enseignants donnant ce cours.
(2) Le point d'interrogation montre que ce type d'activité n'est pas mentionné dans le projet de l'enseignant.
(3) Dans une rédaction du projet, un professeur a écrit "Faire lire les étudiants avec le professeur afin d'améliorer leur compétence de l'expression orale".

Dans la grille, je mets un "oui" sur le type d'activité qui est fait en classe, et un "point d'interrogation" pour l'activité que l'enseignant ne cite pas dans son projet d'enseignement. A travers la grille, plusieurs points attirent notre attention :

(A) Parmi les 6 enseignants donnant le cours d'explication de texte, on constate que tous appliquent au moins deux types d'activités en classe. Cela signifie que tous les enseignants essayent de diversifier plus ou moins leur méthodologie. La diversification méthodologique est réalisée de façon consciente ou non par les enseignants.

(B) Pourtant, cette diversification méthodologique est faite de façon très différente. Le résultat de l'analyse nous montre que peu d'enseignants ont réalisé en classe les quatre types d'activités (seulement deux sur les six enseignants).

(C) Finalement, on observe que, dans la rédaction du projet d'un enseignant (voir la troisième note au-dessous de la grille), il y a une confusion entre l'enseignement de la prononciation et l'amélioration de l'expression orale. Ce professeur pense que le fait de "faire lire les étudiants avec l'enseignant" peut améliorer leur compétence de l'expression orale. En outre, on remarque que cette confusion amène l'enseignant à moins diversifier sa méthodologie en classe.

En fin de compte, à travers l'analyse des différents projets d'enseignement pour le cours, il est possible de tirer la conclusion et de la résumer dans la grille suivante

←——————————————————————————————→	
Conscience de diversifier l'enseignement	**Manque de conscience**
Eclectisme	**"Suivre" totalement la méthode**

Tableau 3 : Résultat d'analyse du projet d'enseignement pour le cours

Le tableau 3 signifie que, d'un côté, tous les enseignants diversifient leur contenu d'enseignement. D'un autre côté, il semble que le contenu du cours, qui est uniforme, est mené de façon bien différente selon les différents enseignants. Pour ceux qui ont exercé toutes les activités en classe, on juge qu'ils réalisent le "vrai éclectisme", c'est-à-dire faire comprendre aux étudiants le contenu du cours à travers une diversification importante sur

la méthodologie. Au contraire, pour d'autres qui ont exercé ces activités de façon très ponctuelle, on considère qu'il y a un "manque du concept méthodologique", c'est-à-dire que l'enseignant suit mécaniquement le contenu et l'indication offerte par la méthode de français, sans ajouter la moindre modification stratégique

L'enquête faite pour le cours d'explication de texte

Nous avons jusque-là fait une étude sur le contenu d'enseignement et la méthodologie prévus par les enseignants dans le cours d'explication de texte. Le résultat de l'analyse montre les différences stratégiques entre les enseignants, qui peuvent être résumées dans le Tableau 3 (Voir p. 138).

Après avoir vu ce qui est projeté par les enseignants, il me paraît indispensable de voir maintenant ce que pensent les apprenants face à ces stratégies. Pour ce faire, j'ai distribué à des étudiants de différents niveaux un questionnaire (Voir Annexe 2) pour connaître leur avis sur le cours d'explication de texte.

Présentation de l'enquête

Cette enquête comporte les points suivants :

(i) Elle est réalisée en avril et mai 1999.

(ii) Le questionnaire est distribué aux étudiants de la première à la troisième année ayant suivi le cours pendant un ou deux ans.

(iii) Les questionnaires retournés représentent 119 exemplaires au total.

(iv) Ces questionnaires sont remplis par les étudiants de chacun des groupes.

(v) Le nombre d'exemplaires retournés n'étant pas le même suivant les groupes, le résultat de l'enquête sera présenté en pourcentage pour chaque question.

Résultat de l'enquête

Pour démarrer les recherches, je commence le questionnaire en demandant le nom de l'enseignant. Le résultat suivant, qui est classé selon les noms et le pourcentage pour chaque question, concerne en principe deux parties : la méthodologie et le contenu du cours.

A propos de la méthodologie

En ce qui concerne l'enquête sur la méthodologie au cours d'explication de texte, il s'agit des questions de 2 à 9.

Q2 : « Quelle est l'activité que vous avez exercée en classe? » (choix multiple possible)

CO CE EO EE Traduction

Année	Cours de la 1ère année	Cours de la 2ème année
Choisir tout ou 4 activités	91%	80%
Choisir 3 ou moins de 3 activités	8.9%	20%

Tableau 4 : Résultat sur la question 2 de l'enquête

D'après les questionnaires retournés, je les ai divisés en deux catégories dans le Tableau 4. Pour ceux où l'on a répondu « 4 ou 5 » fois dans les réponses, la diversification méthodologique me semble certaine. En revanche, pour ceux où l'on ne choisit que « 3 ou moins de 3 » activités, elle me paraît moins évidente.

Le résultat du tableau ci-dessus montre que la majorité des enseignants pensent à varier le cours en offrant des exercices de types différents. 91% des étudiants en première année et 80% en deuxième année jugent que leurs professeurs ont fait 4 ou 5 types d'activités au cours d'explication de texte. Néanmoins, un manque de diversification existe néanmoins, car certains étudiants pensent que leur professeur n'a pas fait plus de 3 activités en classe. En outre, en comparant les pourcentages (8.9% en première année contre 20% en deuxième), j'ai remarqué que, en général, ce manque de diversification méthodologique devient plus important en deuxième année. Cela signifie probablement qu'il existe dans un ou deux groupes de la deuxième année.

Finalement, pour compléter le résultat de la question 2, j'ai demandé aux étudiants ce qu'ils ont fait pour chaque type d'activités.

Q3 : «Combien d'activités avez-vous pratiquées dans la compréhension orale ?»

Q4 : «Combien d'activités avez-vous pratiquées dans la compréhension écrite ?»

Q5 : « Combien d'activités avez-vous pratiquées dans l'expression orale ?»

Q6 : «Combien d'activités avez-vous pratiquées dans l'expression écrite ?»

Q7 : «Combien d'activités avez-vous pratiquées dans la traduction ?»

Année	Cours de la 1ère année	Cours de la 2ème année
1 activité ou plus (Q3)	100%	92%
Pas d'activité (Q3)	0%	8%
1 activité ou plus (Q4)	100%	98%
Pas d'activité (Q4)	0%	2%
1 activité ou plus (Q5)	97%	96%
Pas d'activité (Q5)	3%	4%
1 activité ou plus (Q6)	100%	100%
Pas d'activité (Q6)	0%	0%
1 activité ou plus (Q7)	83.6%	66%
Pas d'activité (Q7)	16.4%	34%

Tableau 5 : Résultat des questions de 3 à 7

Le résultat du Tableau 5 montre que les 4 premiers types d'activités, à savoir CE, CO, EE et EO, sont presque toujours exercés par les enseignants. En revanche, la traduction est celui le moins souvent pratiqué en classe de langue. En outre, j'observe que, quelle que soit l'année d'études, c'est l'activité la plus choisie dans la case «pas d'activité» (16.4% en première année contre 34% en deuxième).

Quant aux activités les plus pratiquées en classe, j'ai remarqué qu'elles peuvent être réalisées de façon très peu variée. Par exemple, dans certains groupes, on ne ferait que la lecture de texte comme activité de compréhension orale et les exercices adjoints de la méthode comme activité de compréhension écrite !

Pour connaître les opinions des étudiants sur la nécessité d'exercer les différents types d'activités, je leur ai posé les questions 8 et 9.

Q8 : «Parmi les différents types d'activités didactiques ci-dessus, quelle est celle qui vous paraît négligeable ? Pourquoi ?»

Q9 : «Parmi les différents types d'activités didactiques ci-dessus, quelle est celle qui vous a aidé dans l'ensemble de l'apprentissage ?»

Année	Cours de la 1ère année	Cours de la 2ème année
Aucune n'est négligeable (Q8)	96.7%	84%
Tout (Q9)	88.3%	84%

Tableau 6 : Résultat des questions 8 et 9

Le Tableau 6 montre clairement que la majorité des étudiants jugent qu'aucun type d'activité n'est négligeable. Le pourcentage est de 96.7% en première année contre 84% en deuxième. En outre, quand on leur demande quelle est le type d'activité le plus utile dans l'apprentissage, la majorité des étudiants pensent qu'ils sont tous utiles (88.3% en première année contre 84% en deuxième).

Le résultat de Q8 et Q9 révèle que, quelle que soit l'année ou le groupe, les étudiants reconnaissent, consciemment ou inconsciemment, l'importance et la nécessité de la diversification méthodologique. A travers leur propre expérience durant l'apprentissage, ils jugent qu'aucun type d'activités n'est négligeable, et que tous les ont aidés pendant l'apprentissage de la langue.

A propos du contenu

Nous avons vu jusqu'ici que l'enseignement du cours d'explication de texte est plus ou moins éclectique, et que les étudiants le perçoivent inconsciemment. A travers la méthodologie, pour connaître la priorité du contenu exercé en classe de langue, j'ai posé aussi quelques questions sur le contenu du cours. Il s'agit des questions 10 à 12.

Q10 : «Quels sont les éléments dans le contenu du cours que vous avez suivi ?»

lexique grammaire exercices culture française tout est utile

Année	Cours de la 1ère année	Cours de la 2ème année
Tout	50.5%	64%
Tout sauf la culture	85.3%	86%

Tableau 7 : Résultat de la question 10

Les différentes parties de contenu mentionnées correspondent à celles inscrites dans la méthode utilisée pour le cours. En regardant le tableau ci-dessus, j'observe que les parties linguistiques sont traitées par tous les enseignants. En revanche, la partie culturelle est la plus remise en cause selon les étudiants. Par exemple, quand on enlève la partie culture, 85.3% des étudiants de première année et 86% de deuxième année jugent que leur enseignant a traité toutes les parties linguistiques, y compris celles de lexique, de grammaire et d'exercices. Mais quand on demande si l'enseignant parle aussi de la culture en classe, seulement 50.5% des étudiants en première année et 64% en deuxième, jugent que toutes les parties sont expliquées. Ce changement de pourcentage semble indiquer que tous les enseignants n'ont pas traité la partie culturelle.

Q11 : «Quel est le contenu qui ne vous paraît pas indispensable ? Pourquoi ?»

lexique grammaire exercices culture française tout

Q12 : «Parmi les différents types de contenu ci-dessus, quel est celui qui vous a aidé dans l'ensemble de l'apprentissage ?»

lexique grammaire exercices culture française tout

Année	Cours de la 1ère année	Cours de la 2ème année
Tout (Q11)	91.8%	100%
Tout (Q12)	74.5%	72%

Tableau 8 : Résultat des questions 11 et 12

En réponse à la question 11 sur le contenu choisi en priorité par les étudiants, 91.8% des étudiants en première année et 100% en deuxième estiment que tout est indispensable. Ceci nous montre clairement que la priorité de contenu n'existe pas pour eux, et que toutes les parties leur sont importantes.

Pour la question 12, 74.5% des répondeurs en première année et 72% en deuxième pensent que toutes les parties les aident pendant l'apprentissage. Il faut souligner ici que, si l'on enlève la partie de la culture, ce pourcentage deviendra encore plus important.

Commentaires des étudiants

En outre, j'ai demandé aux étudiants, dans la question 13, quel est pour eux le statut du cours d'explication de texte par rapport à l'ensemble de l'apprentissage. D'après les questionnaires retournés, les étudiants pensent que(8) :

- ce cours possède un statut central et sert de lien entre les différents cours de langue : 49.6%
- ce cours est très important et il s'agit d'un cours de base : 21.8%
- ce cours est très important grâce à sa nature complémentaire avec d'autres cours de langue : 21%
- ce cours est important parce qu'il permet de connaître la culture française : 10.9**%**
- ce cours est important. Mais l'enseignement reste partiel ou monotone, et il n'est pas systématique : 8.4%
- ce cours est important parce qu'il comporte le plus de séances par semaine : 5**%**

D'après les statistiques, il est clair que les trois premières opinions, les plus représentatives, concernent la nature "mixte" du cours. Cela veut dire que dans l'ensemble, les étudiants reconnaissent que le cours d’explication de texte possède un statut central dans leur apprentissage et sert de pont entre les différents cours de langue. En outre, ils ont senti l'importance du cours et sa nature et le lien complémentaire avec d'autres cours de langue. Certains étudiants ont le désir d'améliorer leur connaissance de la culture française, mais ils sont apparemment moins nombreux que ceux qui espèrent approfondir la connaissance linguistique et la capacité de communication.

Conclusion

Après avoir examiné le point de vue des enseignants et fait une analyse des réponses données par les étudiants, on peut tirer la conclusion suivante :

- Du côté des enseignants, ils ont tous diversifié le contenu du cours car le contenu de la méthode utilisée en classe comporte déjà la lecture, la grammaire, la lexique et la culture française. Pourtant, cette diversification, souvent exercée au niveau du contenu du cours, n'est pas toujours évidente sur le plan méthodologique. Les résultats des Tableau 2 (p. 137) et Tableau 4 (p. 140) montrent que certains enseignants ont parfaitement diversifié leur méthodologie au cours d'explication de texte. Cela veut dire que leur enseignement contient, à la fois les exercices de la compréhension orale et écrite, et ceux des expressions orales et écrites. En revanche, dans d'autres groupes où la diversification méthodologique n'est pas bien prise en compte (Voir Tableau 3, p. 138), il semble que le contenu et la méthodologie sont simplement réduits à suivre la méthode.
- Du côté des étudiants, après avoir analysé les questions 8, 9, 11, 12 ainsi que le commentaire des étudiants dans la question 13, le résultat attire notre attention : Il indique clairement que la diversification méthodologique est très appréciée des étudiants, et qu'il y a une forte demande de diversification de leur part ! En outre, je m'aperçois aussi qu'aucun des étudiants n'exprime l'intention de vouloir faire uniquement de la pratique orale en classe. Cela montre que l'idée de mettre l'accent sur les exercices oraux comme c'est le cas dans le guide pédagogique de certaines méthodes me paraît irréaliste et ne tient pas toujours compte des différentes conditions d'apprentissage et des besoins des apprenants. Il me semble qu'il est plus intéressant de joindre l'écrit à l'oral : L'enseignant ayant posé une question, l'élève pourrait répondre d'abord à l'écrit pour pouvoir répondre finalement à l'oral.

Enfin, ce que j'observe dans ce travail, c'est que tous les enseignants ne sont pas conscients de la nécessité éclectique du cours ! En effet, ils ont diversifié le contenu du cours car la méthode utilisée contient toujours plusieurs parties. Mais, arrivé au niveau méthodologique, l'analyse que j'ai faite tout au long de ce travail montre bien ce manque

de conscience ! En d'autres termes, le principe éclectique qui semble évident et réalisable pour certains ne l'est pas autant pour d'autres ! Ce qui paraît incontournable dans l'enseignement d'une langue, est parfois laissé de côté !

De plus, du point de vue des étudiants, l'éclectisme semble aussi l'enseignement qui correspond le plus à leurs attentes et qu'ils apprécient donc le plus. Quant au choix des méthodes de français, j'observe que le critère "éclectique" fonctionne aussi bien. Cela veut dire que les méthodes de français dont l'auteur pense à proposer le plus de types de contenu, d'explication, d'exercices et d'activités semblent être celles qui s'adapteront le mieux aux conditions d'enseignement et d'apprentissage locales. Sur ce point, je suis heureuse de constater que les deux méthodes de français mentionnées dans ce travail portent justement cette caractéristique !

En fin de compte, en tenant compte des deux côtés (celui de l'enseignant et de l'étudiant) que j'ai analysés ci-avant, je m'aperçois que, au lieu de privilégier une seule méthodologie, "l'éclectisme" (c'est-à-dire la diversification à tous les niveaux de l'enseignement) est sans doute l'enseignement le plus approprié pour le cours d'explication de texte, car il porte plusieurs avantages : Pour les apprenants, l'éclectisme permet de répondre au maximum à leurs besoins aux différents moments d'apprentissage ! Pour les enseignants, lors qu'ils adoptent l'éclectisme au niveau du contenu et de la méthodologie, l'enseignement deviendra forcément plus riche et fructueux.

Quant à la mise en œuvre d'un enseignement éclectique, pour rendre l'apprentissage plus efficace et l'enseignement plus rentable, je propose de considérer ce cours comme une "période préparatoire" pour d'autres cours de langue (la grammaire, la traduction, la composition, etc.) (Voir ma proposition "Modèle tronc et branches") (Chang, 1998, p. 301-305). Cela veut dire qu'un enseignement élémentaire pour ces derniers cours peut être déjà commencé dans le cours d'explication de texte. Les méthodologies et types d'activités peuvent être préparés et organisés en prévision de ces cours. De plus, je pense que l'enseignant doit réfléchir aussi à toutes les possibilités pédagogiques pour chaque partie de contenu. Le modèle de C. Puren (Voir Annexe 3) me paraît offrir une proposition intéressante sur ce point. S'ils tiennent compte de tous ces éléments, je pense que les enseignants pourront saisir plus facilement l'esprit éclectique dans le cours d'explication de texte !

Notes:

（1） Ces courants méthodologiques comprennent la Méthodologie Traditionnelle (MT), la Méthodologie Directe (MD), la Méthodologie Audio-Orale (MAO), Structuro-Global Audio-Visuel (SGAV), etc., dont les définitions et les applications se trouvent dans de nombreux ouvrages cités ci-après.

（2） Dans cet article, je ferai une différence entre "méthode", "manuel" et "méthodologie". Les définitions de ces trois termes sont ici les mêmes que celles adoptées par les autres didacticiens. La "méthode" est donc pour moi un ensemble de matériel pédagogique, y compris le livre de l'élève, le cahier d'exercices, le livre du professeur, les cassettes, etc. En revanche, le "manuel" n'est qu'un livre d'apprentissage isolé sans accessoires. On parle donc d'un "manuel de grammaire". Quant à la "méthodologie", elle concerne la méthode d'enseignement qui varie beaucoup au fur et à mesure de l'évolution de l'histoire didactique.

（3） *Le Grand Robert de la Langue Française*, 1986, p. 755. *Trésor de la Langue Française*, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1979, p. 666.

（4） Ces brochures sont rédigées en 1993 et 1994. Tous les enseignants du département de français de l’université Tamkang devaient présenter l’objectif, le contenu, le matériel et la méthodologie de leurs cours.

（5） 1 séance = 50 minutes.

（6） Il faut noter que l'on a adopté *le Nouveau sans Frontières* (au lieu de *Café Crème*) à l'époque où l'on a rédigé les brochures mentionnées. Pourtant les composantes entre les deux méthodes de français sont les mêmes. Cela veut dire qu'elles sont toutes composées des parties "texte", "vocabulaire", "grammaire" et "exercices et activités". Comme le contenu et l'organisation des deux méthodes sont très proches, l'enseignant peut appliquer la même façon d'enseigner pour les deux livres. La suite de ce travail est justement fondée sur la similarité de ces deux méthodes.

（7） Il y a 3 groupes pour chaque niveau d'études.

（8） Je note ici selon le pourcentage des opinions dans les exemplaires.

（9） CO = Compréhension orale　CE = Compréhension écrite
EO = Expression orale　EE = Expression écrite

Bibliographie:

Barillaud, M.-C., & Dahlet, P. (1984). Méthode F.L.E. d'ailleurs et d'aujourd'hui. Le Français dans le Monde, n°185, 20-26.

Béacco, J.-L. (1987). Quel éclectisme en grammaire. Le Français dans le Monde, n°208, 181-215.

Bérard, É. (1991). L'approche Communicative, Théorie et Pratiques. Coll. Didactique des Langues Etrangères, Paris : Clé International.

Bertoletti, M.-C., & Dahlet, P. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F. L. E.. Le Français dans le Monde, n° 186, 55-63.

Besse, H. (1984). Grammaire et Didactique des Langues. Coll. LAL, Paris : Hatier-Crédif.

Besse, H. (1985). Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue. Coll. Essais, Paris : CREDIF-Didier.

Besse, H. (1986). Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques. Les Langues Modernes, LXXX, 2, 19-34.

Besse, H., & Galisson, R. (1980). Polémique en Didactique : Du Nouveau en Question. Coll. Didactique des Lanques Etrangères, Paris : CLE international.

Bourguignon, C., & Dabene, L. (1983). Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère. Le Français dans le Monde, n° 177, 45-49.

Celce-Murica, M. (1995). Learning and teaching L1 and L2 grammar : Many differences but also some similarities. Revue de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée, vol. 17, n° 2, Automne, 47-55.

Chang, K.-L. (1998). Grammaire et didactique du français langue étrangère : Etude du cas de l'enseignement supérieur à Taïwan. Thèse de doctorat, Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle.

Coste, D., & Courtillon, J. (1976). Un Niveau Seuil. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Coste, D. (1976). Un niveau seuil. Le Français dans le Monde, n° 126, 17-22.

Coste, D. (1980). Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres". Le Français dans le Monde, n° 153, 41-47.

Coste, D. (1984). Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire. Paris : Crédif-Didier.

Courtillon, J. (1980). Que devient la notion de progression ?". Le Français dans le Monde, n° 153, 89-97.

Courtillon, J. (1985). Pour une grammaire notionnelle. Langue Française, n° 68, 32-47.

Dalgalian, G., & Lieutaud, S. (1981). Pour un enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. Coll. Didactique des langues étrangères, Paris : CLE international.

Galisson, R. (1980). …S.O.S… Didactique des langues étrangères en danger … intendance ne suit plus …S.O.S…". 8-29 in : Polémique en Didactique. Du Renouveau en Question, Paris : CLE international.

Galisson, R. (1982). D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Coll. LAL, Paris : Hatier-Crédif, 13-67.

Galisson, R. (1989). Enseignement et apprentissage des langues et des cultures : « Evolution » ou « Révolution » pour demain ?. Le Français dans le Monde, n° 227, 40-50.

Galisson, R. (1990). Où va la didactique du français langue étrangère ?. Études de Linguistique Appliquée, n° 79, juillet-septembre, 9-34.

Galisson, R. (1997). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ?. Études de Linguistique Appliquée, n° 105, 73-92.

Gaonac'h, D. (1987). Théories d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue Etrangère. Coll. LAL, Paris : Hatier-Crédif.

Germain, C. (1991). L'approche Communicative en Didactique des Langues. Anjou (Québec, Canada) : Centre Éducatif et Culturel inc.

Germain, C., & Séquin, H. (1995). Le Point sur la Grammaire. dans la collection « Le point sur … », Québec : Edition CEC inc.

Hymes, D. (1972). On the communicative competence. Sociolinguistics Edition, Penguin.

Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Coll. F. Paris : Hachette.

Moirand, S., & Porquier, R. (1989). …Et la Grammaire ?. Numéro spécial de Le Français dans le Monde.

Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère, Paris : Hachette.

Puren, C. (1988). Histoire des Méthodologies et de l'Enseignement des Langues. Coll. Didactique des langues étrangères, Paris : Clé International.

Puren, C. (1994). La Didactique des Langues Etrangères à la Croisée des Méthodes : Essai sur l'éclectisme. Paris : Didier-Crédif.

Puren, C. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. Études de Linguistique Appliquée, n° 100, 129-149.

Puren, C. (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. Études de Linguistique Appliquée, n° 105, 111-125.

Puren, C. (1997). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. Études de Linguistique Appliquée, n° 109, 9-37.

Richterich, R. (1985) Besoins langagiers et objectif d'apprentissage. Coll. F, Paris : Hachette.

Richterich, R. (1992). Créer d'autres espaces et d'autres temps. Le Français dans le Monde, n° 252, 41-46.

Véronique, D. (1984). Apprentissage naturel et apprentissage guidé". Le Français dans le Monde, n° 185, 45-52.

Véronique, D. (1997). La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation. Études de Linguistique Appliquée, n° 105, 93-110.

Vigner, G. (1984) L'exercice dans la Classe de Français. Coll. F, Paris : Hachette.

Widdowson, H.-G. (1978) Teaching language as communication. Oxford University Press.

Annexe 1

Sondage d'opinion sur le cours d'explication de texte

(Version française)

1. Donner le nom et le prénom de votre professeur en 1ère année et 2ème année ?
2. Quelle est l'activité que vous avez eue au cours d'explication de texte ? (choix multiple possible)

   CO(9) CE EO EE Traduction
3. Combien d'activités avez-vous pratiquées dans la compréhension orale ?
4. Combien d'activités avez-vous pratiquées dans la compréhension écrite ?
5. Combien d'activités avez-vous pratiquées dans l'expression orale ?
6. Combien d'activités avez-vous pratiquées dans l'expression écrite ?
7. Combien d'activités avez-vous pratiquées dans la traduction ?
8. Parmi les différents types d'activités didactiques ci-dessus, quelle est celle qui vous paraît négligeable ? Pourquoi ?

   CO CE EO EE Traduction Aucune n'est négligeable
9. Parmi les différents types d'activités didactiques ci-dessus, quelle est celle qui vous a aidé dans l'ensemble de l'apprentissage ?

   CO CE EO EE Traduction Tout
10. Quel est le contenu du cours d'explication de texte que vous avez suivi ?

    lexique grammaire exercices culture française tout est utile
11. Quel est le contenu qui ne vous paraît pas indispensable ? Pourquoi ?

    lexique grammaire exercices culture française tout est important
12. Parmi les différents types de contenu ci-dessus, quel est celui qui vous a aidé dans l'ensemble de l'apprentissage ?

    lexique grammaire exercices culture française tout m'a aidé
13. Que pensez-vous du statut de ce cours ? Pourquoi ?

Annexe 2-1

Sondage d'opinion sur le cours d'explication de texte

(Version originale)

Annexe 2-2

Sondage d'opinion sur le cours d'explication de texte

(Version originale)

Annexe 3

Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures

Tableau d'ensemble des schémas

OBJET	**SUJET**

1. Sélection linguistique

analyse statistique : fréquence, distribution	Analyse statistique : disponibilité	Analyse préalable des besoins langagiers	Prise en compte des besoins langagiers en cours d'apprentissage

2. Description linguistique

La linguistique structurale (la langue comme système)	**L'analyse contrastive** (système L1 *vs* système L2)	**La linguistique de l'énonciation** (le locuteur natif, ou l'apprenant dans la langue	**L'«interlangue»** (la langue de l'apprenant)

3. Exercisation linguistique

exercices structuraux	exercices de réemploi
exercices guidés	exercices créatifs
exercices fermés	exercices ouverts

4. Psychologie de l'apprentissage linguistique

théories de la réception	théories de la réaction	théories de la construction

(Extrait de la grille de C. Puren, 1997, p. 30)