



Le rapport entre éclectisme et complexité en didactique des langues-cultures étrangères

The relationship between eclecticism and complexity in foreign language culture teaching

Said CHEMMAR*,
Université Hamma-Lakhdar-El Oued -
Algérie,

chemmar-said@univ-eloued.dz

Date de soumission : 01.06.2025

Date d'acceptation : 20.11.2025

Date de publication : 20.11.2025

**Ex
PROFESSO**

Volume 10 / Numéro Spécial / Année 2025

* - Auteur correspondant.

Résumé

L'épanouissement des réflexions théoriques et pratiques sur l'enseignement des langues et le développement technologique ont généré de nos jours une croisée et une diversification méthodologies sous forme d'un éclectisme quasi-omniprésent dans toute pratique enseignante. D'où le centre d'intérêt de cette contribution qui se veut une tentative de cerner et de comprendre les spécificités de l'éclectisme en didactique des langues -cultures étrangères en Algérie. Tout cela en rapport avec l'intégration de l'approche interculturelle qui s'impose dans l'enseignement du français langue étrangère.

Mots-clés : *Eclectisme ; Approche interculturelle ; Didactique des langues et des cultures étrangères ; complexité ; Enseignement du FLE.*

Abstract

The flourishing of theoretical and practical reflections on language teaching and technological development has nowadays generated a crossing and diversification of methodologies in the form of an almost omnipresent eclecticism in all teaching practices. Hence, the focus of this contribution aims to attempt to delineate and understand the specificities of eclecticism in the didactics of languages and foreign cultures in Algeria. All this in relation to the integration of the intercultural approach which is essential in the teaching of French as a foreign language.

Keywords: *Eclectism; Intercultural approach; Didactics of foreign languages and cultures; Complexity; FLE teaching.*

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/Prentati onRevue/484>



INTRODUCTION

Le fondement essentiel de l'interculturalité est inspiré de ce qu'on peut percevoir réellement dans un contact liant des interlocuteurs qui appartiennent à des sociétés culturelles distinctes, même si l'interaction se fait dans une langue partagée. L'objet est d'utiliser les stéréotypes comme un point de départ dans un apprentissage ou on les dépasse tout en les situant dans un contexte afin de donner une image plus juste de la réalité. Dans ce contexte, nous optons pour une conscience personnelle, tout en reconnaissant que, certaines valeurs humaines telles que la différence, l'altérité, et la diversité doivent être intégrées dans le cours de langue comme un objet d'apprentissage.

Cette nécessité de l'intégration de l'aspect culturel dans un cours de langue étrangère a été voulue, depuis des années. Le but de cet apprentissage est la communication productive avec des locuteurs de la langue cible. Cette optique est appelée majoritairement "communicative" et se dirige vers l'approche actionnelle. Sachant qu'il est insuffisant de communiquer dans des actions sociales sans compétence culturelle, un savoir-faire et savoir-être. On peut affirmer qu'il est impossible de dissocier une langue de sa culture car les deux sont en étroite corrélation.

En effet, la langue représente d'un côté, l'une des composantes de ce système nommé la culture et de l'autre côté, la piste qui permet à chaque individu, dans une société donnée d'affirmer son être en lui octroyant l'outil pour présenter ses idées et de manifester sa pensée. Inversement, toute culture se transmet via la langue tout en régissant les pratiques linguistiques, comme l'historique du vocabulaire, les phrases, les genres de discours ou les conventions collectives sur l'utilisation des langues (règles de parler, déclarations ritualisées, connotations de variétés et de la langue, etc.).

Cette mise en évidence de l'étroit rapport qu'entretiennent langue et culture a poussé les didacticiens à travailler sur l'aspect communicatif de l'apprentissage et s'intéresser plus sur la dimension culturelle de la langue.

II. L'éclectisme et la complexité dans la didactique de l'interculturel

Durant ces années, l'évolution des méthodologies progresse et dépasse celles centrées sur le contenu de la langue vers celles centrées sur l'apprenant dans des situations d'enseignement/ apprentissage de la langue et de la communication.

En effet, avec l'avènement de l'approche communicative et la prise en compte des dimensions linguistiques et extralinguistiques de la communication, la didactique des langues étrangères prend une nouvelle voie : l'apprentissage d'une langue ne signifie guère apprendre un savoir sur la langue mais « *apprendre à se comporter, de manière adéquate, dans des situations de communication.* » (PUREN, 1988 : p. 372)

Ce nouveau regard de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères permet l'intégration progressive de l'aspect culturel dans les cours de langue. Des lors, la composante culturelle est considérée comme l'une des composantes essentielles de la compétence communicative au même titre que les composantes linguistique ou discursive.

A ce stade, il est intéressant de rappeler que l'approche communicative est le résultat d'une réaction aux insuffisances de la méthode SGAV (celle qui la précède),



sans négliger les principes fondateurs des méthodes précédentes. Étant donné qu'une seule méthodologie ne peut pas satisfaire le besoin de considérer l'apprenant et toutes les circonstances d'enseignement/apprentissage, se trouve dans l'obligation de lier les contributions de l'ensemble des méthodologies et de recourir à « *une vision unifiant les approches et proposant une problématique cohérente permettant de fonder efficacement les pratiques.* » (A. Vergnoux, cité dans A. Dakhia, 2004: p.100). En d'autres termes, il est question de choisir une méthodologie polyvalente basée sur une sélection raisonnée de techniques empruntées d'enseignement, une variation des pratiques ainsi qu'une multiplication des moyens sans nécessairement rompre avec les méthodes d'enseignement précédentes.

A vrai dire, c'est grâce à ce changement perpétuel des méthodologies en didactique des langues que la dimension interculturelle de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères a vu le jour.

Cependant, les difficultés d'une véritable pédagogie interculturelle apparaissent et découvrent simultanément les illusions sur cet enseignement : L'enseignement interculturel doit traiter toutes les cultures et langues sur la même base, en considérant chaque culture dans son dynamisme actuel. .

III. La complexité des relations interculturelles

Le mot "complexité" (cum-plexus), retourne à la notion de relation, marquant la propriété de ce qui apparaît tissés ensemble. L'existence d'un grand nombre de composites qui interagissent et définissent ce qu'on appelle une situation complexe et non pas automatiquement compliquée.

Aujourd'hui, la complexité fait partie d'un véritable mouvement de réflexion qui nous encourage à reprendre le sens de la complexité dans nos cultures et nos pédagogies. Elle soulève une problématique épistémologique essentielle au savoir et à l'action, appelée réforme de la pensée. Tandis qu'une connaissance fragmentaire et dispersée nous prive de plus en plus de nos problématiques essentielles, la compréhension de la complexité se transforme en une nécessité vitale pour les individus, les cultures et les communautés (Le moigne et Morin, 2007 : p.458)

La "complexité" a toujours été considérée comme une difficulté qu'on devait contourner, soit par la simplification des situations réputées complexes ou les réduisant à l'analyse de leurs composantes de base. L'élaboration du système de l'apprentissage est un processus complexe en soi. La complexité peut bien être l'une des caractéristiques principales du monde à introduire tant qu'elle expose les caractéristiques élémentaires du processus d'apprentissage.

La complexité est particulièrement marquée par la multiplicité : la confusion d'interactions accroît le volume d'informations à traiter, rendant ainsi la prise de décision plus complexe. *Dès lors, l'adaptabilité est essentielle* car il est impossible de prévoir précisément les circonstances d'une situation complexe. La problématique ne concerne pas tant la singularité de la situation que son incertitude ou son imprévisibilité.

En conséquence, chaque apprenant doit se livrer à des dispositifs intellectuels *nécessaires pour acquérir* des connaissances et s'ajuster au monde dans lequel il réside. *Ils ont une structure* complexe. Nous dispensons des cours et nous apprenons tout en vivant dans le complexe.



Il faut, alors proposer des situations d'apprentissage complexes, des situations où les éléments sont entrelacés comme dans la réalité, et donc renforcent la motivation du sujet en transformant l'échec momentané pour trouver de nouvelles réponses. Il est devenu habituel de distinguer "compliqué" à "complexe". Dans la première situation, on peut comprendre ce système en le décomposant en composants distincts pour les examiner individuellement. C'est la méthode scientifique réductionniste traditionnelle. Dans la seconde situation, l'ensemble des nouvelles caractéristiques qui ne figurent pas dans ses composantes est indiqué par le système ; la modélisation et la simulation sont alors la seule façon de saisir le fonctionnement : « *L'approche par la complexité dans les situations didactiques vise à favoriser l'exercice d'une pensée capable de traiter avec le réel, de négocier, de dialoguer avec lui. Elle s'oppose à une pensée simplifiante isolant du contexte.* » (Jean-Montcelier, 1994 : p.56)

Selon Puren, l'idée essentielle qui tend à se généraliser est que la didactique des langues présente une grande complexité, qui peut être évaluée spécifiquement. :

- Dans le domaine de l'éducation scolaire, on compte plusieurs acteurs : les élèves, les professeurs, les créateurs de matériel, les didacticiens, les formateurs, les dirigeants institutionnels et les parents d'élèves.
- à la diversité des comportements de ces différents intervenants au sein de son domaine d'action ;
- au haut degré d'incertitude sur le fonctionnement de son domaine d'action;
- ainsi qu'aux nombreuses et invariables interrelations entre les composants et les sous-systèmes de ce domaine pédagogique.

Apprendre dans la complexité : il est estimé que l'énorme accumulation de connaissances réside dans les mécanismes d'émergence eux-mêmes, et non plus dans le stockage de l'information improbable prêt à l'emploi. Selon Puren, nous avons besoin d'une pensée qui intègre plusieurs dimensions. Pour faire face à la complexité, il faut maintenir le lien entre les différents niveaux de connaissance comme la théorie, la méthodologie, l'épistémologie, la technologie, l'expérience et la pratique. (Puren, 1994 : p. 147)

Chaque séquence en classe, dans le cadre de l'enseignement/apprentissages des langues étrangères, soulève la question didactique dans sa complexité et mobilise tous les outils d'analyse, toutes les approches et toutes les méthodes d'intervention. A. De Péretti et A. Moyne évoquent la pédagogie différenciée : quand ils pensent que Les différences de styles, de niveaux, de motivation et de stratégies d'apprentissage entre les apprenants d'une même classe contribuent grandement à la complexité de l'enseignement et Pour répondre à cela, les stratégies d'enseignement doivent se complexifier elles-mêmes. (De Péretti et Moyne, cité par Puren, 1994 :p.157)

IV. Éclectisme en Didactique des Langues

Nous allons prendre en considération le concept d'éclectisme, en didactique des langues, dans la logique de la complexité. On va se baser essentiellement sur les travaux de C. Puren, car il est le plus intéressé, qui a mis à jour l'émersion de l'éclectisme dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères. Selon lui, dans



la pensée didactique, dans un ouvrage de 1972, M. Antier, D. Girard et G. Hardin écrivent ainsi : « *Répétons-le, la solution de l'avenir ne peut être qu'éclectique, au sens positif et non pas péjoratif que Palmer donnait à l'éclectisme* ». [...] *Ce que nous pourrions appeler un « éclectisme raisonné »* doit commander aussi bien le choix des théories linguistiques et psychologiques sur lesquelles nous voulons appuyer nos expériences que le choix des moyens et techniques à mettre en œuvre pour conduire l'expérimentation. (M. Antier et al cité par PUREN, Christian, 1994, p.33).

L'éclectisme a été exigé par les progressions des méthodologies et par l'évolution des théories scientifiques. Cela aborde aussi le domaine de DLC. Puren a montré ses caractéristiques et nous a alertés contre ses inconvénients potentiels. Alors que l'éclectisme a toujours existé et toutes les pratiques de classe sont essentiellement éclectiques car elles s'exercent sur un terrain complexe (des situations particulières, des personnalités différentes, des besoins différents...).

C. Puren soutient que la didactique des langues a connu deux périodes de l'éclectisme. Actuellement, il vit la deuxième époque. La première a eu lieu au cours d'une période longue, débutant des années vingt et arrivant aux années soixante. Dans la deuxième phase éclectique de la DLC serait né dans les années 70. Lorsque la méthodologie de l'audiovisuel a débuté à conquérir du terrain dans une réalité complexe, l'enseignant a dû gérer journalièrement dans ses pratiques pédagogiques.

Il faut citer aussi, la méthode audio-orale, développée dans les années 50, qui à l'époque était considérée comme le modèle indiscutable dans la didactique des langues étrangères car elle s'est construite en combinant la linguistique distributionnelle américaine et le comportementalisme de Skinner.

Légitimé en amont par ces théories et à l'aide des techniques modernes puis, la méthode audio-orale (MAO) recueille en aval le crédit scientifique nécessaire lui permettant de soumettre les tâches scolaires essentiellement éclectiques par ces théories. Selon C. Puren, cette méthode est « *la version la plus dure d'une subordination de la pratique à la théorie* », « *l'illusion de cohérence théorique parfaite* » (Puren, 1994, p.18).

Elle est précisément faite par la combinaison des théories comportementalistes et de la technologie. Elle propose seulement d'enseigner les structures linguistiques au détriment du sens. La méthode audio-orale ignore également l'individualité de l'élève. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) s'est basée sur une variété de principes, bien qu'elle fait partie du courant méthodologique audiovisuel. Cette dernière emprunte à la méthode audio-orale tout ce qui concerne la mémorisation et la répétition. Pourtant, elle intègre, dès le début, diverses pratiques de classe garantissant une ouverture sur un véritable réel complexe.

L'apprentissage est assuré par un appui technique combinant des images et du son. Il est adapté à une variété d'activités (la présentation, l'explication, la répétition et enfin la mémorisation) Ces activités ont permis par la suite de moduler le cours. En effet, les concepteurs ont dû concevoir des manuels scolaires pour des besoins particuliers, en ordre de tri pour des publics spécifiques. C. Puren confirme que l'éclectisme a pris naissance avec la méthodologie SGAV.

L'intégration de diverses pratiques pédagogiques en relation avec de nouveaux besoins d'enseignement des langues étrangères a impacter la cohérence. Le processus



présenté par C. Puren conduit à l'élaboration de l'approche communicative. La SGAV sera finalement remise en question à cause des facteurs internes, problèmes de niveau des apprenants, des résultats décevants.

L'avènement de l'approche communicative a marqué d'après C. Puren, une étape déterminante pour entamer la période éclectique car « *l'absence de noyau dur théorique ne va pas lui permettre de se constituer en véritable méthodologie* ». (ibid, p.32)

Nous assistons à une reprise des questions d'éducation hétérogènes et les théories de référence. Ce manque de cohérence méthodologique découle de différents facteurs, y compris la centration sur l'apprenant est probablement le plus invalidant en termes de théorie.

Si nous nous concentrons sur l'élève et ses besoins, il sera question d'adapter nos approches et nos stratégies à chaque situation d'enseignement. D'après C. Puren, l'histoire de la didactique des langues-cultures montre des mouvements cycliques qui reflètent les alternances dans le domaine éducatif. Ces alternances divisent le domaine de l'enseignement en deux zones : théories et matériels/situations et pratiques. Ces deux zones correspondent à deux types de logique : la logique révolutionnaire et la logique de gestion.

Lorsque nous sommes dans un type de la zone théories/matériels, la didactique des langues impose une problématique basée sur les théories de référence et de nouveaux matériels qui modifient les situations et les pratiques de classe. Il est donc émanant d'une logique révolutionnaire (dans le cas de MAO). Au contraire, quand nous sommes dans la zone situations/pratiques, nous sommes dans une logique de gestion qui a besoin de prendre en compte les situations d'apprentissage et les pratiques de classe en niant tout système théorique prédéfini.

L'éclectisme méthodologique est dans la logique de gestion. Ces deux logiques sont engagées dans un mouvement cyclique, en passant successivement les méthodologies dans le domaine de la création (logique révolutionnaire) ou dans le paradigme de la (logique de gestion) reproduit par Puren.

L'éclectisme est loin d'être une juxtaposition de différentes pratiques issues de diverses théories. Ceci est un choix raisonné face à des situations complexes variées en classe. Juxtaposant les théories sera de pratiquer ce que C. Puren appelle éclectisme mou sans aucune réflexion sur son propre enseignement et l'efficacité de celui-ci serait probablement fortement contestée. Puren parle de cet apprentissage complexe pour refléter ce concept dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la gestion de la complexité de la didactique des langues-cultures exige un certain nombre de conditions préalables situationnelles. Un éclectisme basé sur des choix clairs, pourra exister en Algérie. On aimerait proposer une liste d'éléments à prendre en considération pour fixer un cadre méthodologique de la construction d'une didactique des langues-cultures en Algérie. On se contentera d'énumérer quelques points qui répondent raisonnablement au contexte algérien :

- Faire une étude sociale, politique, économique, historique, culturelle... ;
- Analyse du système éducatif algérien et le rôle des langues étrangères en Algérie ;
- Analyse des méthodologies introduites en Algérie et des manuels scolaires de FLE ;



- explorer l'état des lieux des différentes coopérations dans le domaine de la diffusion de français et analyse des besoins des apprenants, Etc.

L'éclectisme suppose des choix, des sélections de pratiques, des techniques et des procédés de diverses méthodes fondés sur des critères de compatibilité et d'efficacité. Il impose de négliger des cohérences globales pour des cohérences relatives. L'éclectisme, c'est l'art de tout enseignant. Il se pratiquait depuis toujours dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Argumenté par des spécialistes pour son essentielle raison de la complexité de la tâche scolaire. Enfin, il nécessite une formation pédagogique approfondie.

V. Quelques réserves sur l'éclectisme en didactique du FLE

Nous allons maintenant confronter cet éclectisme selon C. Puren avec les propos de Jean Jacques Richer à travers son article intitulé « *Quelques remarques sur l'éclectisme* » (apparu dans Synergie Chine, 2007) dans lequel et comme le dit son titre pose quelques remarques sur l'incontestabilité implicite de l'éclectisme méthodologique dans les écrits de C. Puren.

V.1. L'éclectisme une pratique sans cohérence

La flambée récente de l'éclectisme dans l'enseignement des langues-cultures est visible dans les productions des didacticiens surtout ceux de C. Puren. Ceci démontre une position méthodologique éclectique claire, y compris par une notation accessoire telle comme celle-ci, qui met en évidence la diversité des approches possibles pour l'enseignement de la grammaire, pour mieux souligner le juste milieu éclectique. RICHER stipule qu'Entre deux extrêmes (apprentissage basé sur des règles et apprentissage basé sur les usages), la plupart des étudiants et des enseignants « en exercice », ainsi que les supports pédagogiques, suivent une approche plus éclectique. (RICHER. 2007, pp .27-34). Certains peuvent voir dans ce retour à l'éclectisme une garantie du maintien des pratiques méthodologiques sans rechercher l'intelligibilité ou l'harmonie de ces apports méthodologiques.

L'éclectisme peut aussi être interprété comme l'autorisation de faire n'importe quoi en méthodologie, ce qui représente une première référence à l'œuvre de C. Puren intitulé « La didactique des langues à la croisée des méthodes/Essai sur l'éclectisme ». C'est le travail de C. Puren qui a rouvert dans le domaine d'enseignement des langues-cultures la problématique de l'éclectisme. Mais est-ce qu'il suffit de se baser sur son ouvrage seulement pour adopter et pour justifier la méthodologie de non-cohérence, ou même une incompréhension totale d'une réflexion didactique selon laquelle le renouveau de l'éclectisme ne sert que de conclusion logique à une longue argumentation

L'exemple le plus grotesque de toute méthodologie éclectique qui se construit à partir d'une simplification de la complexité en appliquant, c'est ce que Edgar Morin appelle un « *paradigme de simplification* ». (MORIN, 1990, p.22). Elle est celle de la méthode audio-orale (MAO) qui tout en étant en ligne avec la méthode directe et pour se conformer avec le principe « direct ». La sélection de ses méthodes réduites à la méthode imitative, méthode orale, méthode d'activités d'enseignement/apprentissage et répétitive est limitée à seulement à des activités de répétition de phonétique corrective, de mémorisation des structures de dialogue de



réutilisation des structures en sautant sur les activités de compréhension et de production libre.

Ce modèle de schématisation contribue certainement à améliorer la cohérence méthodologique entre les théories de référence, les méthodes et les activités de classe. Cependant, quand les méthodologies constituées ont été examinées sur « terrain », C. Puren, considéré comme un analyste de la formation, l'a approuvé par l'idée d'une pensée complexe d'E. Morin. Il s'allie à la conviction de ce dernier à la création du « *nouveau paradigme de la complexité* » (ibid.). Pour rétablir l'éclectisme méthodologique parce qu'il peut mieux accompagner la complexité de l'enseignement/apprentissage des langues. Mais il persiste sur l'idée qui voit l'« éclectisme » pensé comme le contraire d'un « éclectisme mou »

V.2. L'éclectisme actuel un dépannage pour des obstacles sans réponses.

La partialité de C. Puren à l'éclectisme est présentée comme une solution inévitable dans ce qu'il appelle la deuxième ère éclectique sur les limites des méthodologies cohérentes, la réduction de la multi dimensionnalité de toute situation éducative en opposition à ce que E. Morin appelle le délire de rationalisation : « La pathologie de la raison est la rationalisation qui enferme le réel dans un système d'idées cohérent, mais partiel et unilatéral ».(MORIN, 1990, p.24).

L'éclectisme est une pause de la recherche didactique, dans la période stérile. Il correspond à un moment de la réflexion didactique où il n'y a aucune nouvelle théorie. C'est pour cela qu'on se contente d'appeler toute nouveauté d'approche sans oser de parler de méthode.

V.3. La notion de pratique et éclectisme

L'éclectisme qui est actuellement redécouvert a toujours été là, et à deux stades. D'abord dans les pratiques des enseignants, comme le signale C. Puren « *les pratiques d'enseignement ont nécessairement toujours été marquées par un fort éclectisme.* » (PUREN, Christian ,p.48).H. Besse(1996) reflète les pratiques enseignantes de l'éclectisme en introduisant une distinction entre les procédures techniques et pédagogiques prescrites par la méthodologie et les pratiques vues par l'éclectisme comme une suite d'observations à l'enseignement des langues -cultures, de son tempérament et de sa formation initiale et personnalité. Le terme de pratique ne couvre guère toutes les formes de l'éclectisme dans l'enseignement. H. Besse ajoute le concept de processus, la traduction de ce qu'on appelle dans le jargon de l'enseignement « trucs/astuces ».

V.4. L'éclectisme désigne implicitement absence de création.

Le concept d'éclectisme vient étymologiquement, comme le convoque J. Billard, d'un verbe grec qui indique : « je choisis, je trie, je recueille». BILLARD, 1997, p.07) En se basant sur cette étymologie, l'éclectisme désigne d'une manière implicite l'absence de création. Il se distingue par une opération de réaménagement basée sur un existant. L'éclectisme stipule en réalité que, dans un certain domaine, tout a déjà été exprimé. C'était l'hypothèse de V. Cousin (1792-1867), promoteur français de l'éclectisme philosophique au XIXe siècle. Effectivement, selon V. Cousin en s'alignant sur la pensée de Leibniz, la vérité philosophique n'est plus une question de découverte, mais de rassemblement, étant donné qu'elle est dispersée à travers les divers systèmes philosophiques. Cette vision, qui est sujette à controverse en



philosophie, l'est tout autant, voire davantage, dans le domaine de la didactique des langues où les connaissances sont majoritairement incertaines. (RICHER. 2007, pp .27-34)

Il suffit de consulter le livre de P. Bogaards (1988), *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* en 1988, pour constater que rares sont les idées qui ne sont pas rapidement remises en question ou qui ne s'inscrivent pas dans le cadre évolutif de la connaissance. Aussi, comme le souligne C. Puren, l'éclectisme ne peut être qu'une phase temporaire dans l'enseignement des langues et ne peut pas correspondre à un moment d'interruption dans la création de savoirs.

Selon l'étymologie du terme, l'éclectisme, désigne le choix. L'éclectisme n'est pas un ensemble hasardé d'éléments sur le fonctionnement à pirouetter à droite et à gauche. Mais Il accepte toutefois une sélection et, comme le souligne Diderot, il se positionne contre le syncrétisme. Selon Diderot, l'éclectisme se fonde sur une sélection guidée par la rationalité, et non par l'émotion.

On ne doit pas mélanger les syncrétistes et les éclectiques : ces derniers, indépendants de tout, intègrent dans le débat le plus rigoureux uniquement les idées d'un système qui, à leurs yeux, peuvent être réduites à des concepts auto-évidents. Au contraire, les syncrétistes ne débattaient pas en interne ; ils ne tentaient pas de déterminer si une affirmation était vraie ou fausse. Ils se concentraient simplement sur la recherche de moyens pour concilier différentes affirmations, sans tenir compte de leur véracité ou inexactitude. (RICHER. 2007, pp .27-34)

L'éclectisme implique le choix et rassemble des éléments hétérogènes. Cela soulève la question de la cohérence. L'analyse de la cohérence des méthodologies a révélé, comme nous l'avons constaté dès notre premier commentaire, une forte consistance interne et globale. De théories de référence sont déduites des méthodes, des pratiques en classe. L'éclectisme emprunte des pratiques de différentes méthodologies. Il exclut logiquement toute cohérence globale et de consistances locales et il implique de différents niveaux méthodologiques. Le défi de l'éducation est subtil, c'est là où réside peut-être la clé de la formation du complexe. L'acte pédagogique doit être structuré entre la contribution et la libre navigation. Loin des cours magistraux traditionnels suivis par des exercices pratiques. Il est temps de promouvoir une pédagogie d'action qui fixe des conditions appropriées permettant à chacun de partir de ce qu'il sait pour explorer ce qu'il ne sait pas.

Conclusion

L'éclectisme méthodologique nécessite obligatoirement une formation plus large et approfondie. Il incombe à l'éducateur de déterminer où dénicher des solutions aux questions posées par les contextes d'enseignement/apprentissage. Il doit être en mesure de justifier l'utilisation de différentes méthodologies pour évaluer les apprenants. Il ne peut atteindre ses objectifs que de vastes connaissances solides et diversifiées méthodologiques et didactiques. Ce qui est frappant est les changements constants, malgré les essais d'ajustements vers un juste milieu, un centre qui se veut près de plusieurs méthodologies, un « juste milieu » qui conservera les apports les plus forts de chaque période méthodologique et abandonnera les limites les plus douteuses. Cette évolution se voit généralement ascensionnelle en termes de pensée/théorie. Aucune méthodologie n'a été parfaite ni totalement défectueuse. Chacune avait ses apports et ses limites. La méthodologie et la méthode



miracle n'ont jamais existé. Il paraît qu'ils n'existeront jamais. Cela ne veut pas dire adopter une pédagogie de tâtonnement parce que la cohérence et la progression sont essentielles dans ce domaine pour les apprenants. Elles ne sont réalisables que si elles ont une compréhension approfondie de ses propres principes, ses propres pratiques et ses objectifs.

Les approches non magistrales ont cependant toutes un certain nombre de zones et de points d'intersection en prenant en considération le contexte et la culture de l'apprenant, l'intérêt de la pédagogie à l'apprenant (et non seulement au contenu). La recherche d'une meilleure compréhension des processus de la cognition et en impliquant l'ingénierie éducative. La recherche d'une pédagogie du terrain, réaliste consciente non encyclopédique qui accorde une importance au savoir-faire et l'assiduité active des apprenants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- i. BESSE, Henri, (1996), Méthodes, méthodologie, pédagogie. Le Français dans le monde Recherches et Applications.
- ii. BILLARD Jacques, (1997), L'éclectisme, Presses universitaires de France.
- iii. BOGAARDS, Paul, (1988), Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Hatier-Crédif.
- iv. JEAN-MONTCELER, Gérard, (1994), La compétence à se situer : comment favoriser l'acquisition de compétences professionnelles chez les adultes en difficulté de réinsertion, Education, Paris, Université René Descartes.
- v. LE MOIGNE, Jean-Louis et MORIN, Edgar, (23 au 30 juin 2005), (2007), L'intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique : [Actes du Colloque de Cerisy, Ed, L'Aube.
- vi. MORIN, Edgar, (1990), Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF.
- vii. MORIN, Edgar, (2005), Introduction à la pensée complexe, Paris : Le Seuil.
- viii. PUREN, Christian, (1994), La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme, 3ème édition électronique, [1ère édition papier : Paris, Nathan-CLÉ international, coll. « Didactique des Langues Étrangères », 1988, p139, en ligne <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>.
- ix. PUREN, Christian, (1988), Histoire des méthodologies des langues, Paris : Nathan-Clé international.

POUR CITER L'AUTEUR :

CHEMMAR, Saïd, (2025), « Le rapport entre éclectisme et complexité en didactique des langues-cultures étrangères », Ex Professo, V10, Numéro Spécial, pp. 56- 65, Url : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>