

LES CLASSES DE FLE D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DE PERNAMBOUC : UNE OBSERVATION ATTENTIVE

Jamille Morais¹

Université Fédérale de Pernambuco

Résumé: Ce travail a le but de faire une description des classes de Français Langue Etrangère (FLE) d'une institution d'enseignement technique et supérieur de Pernambuco. Nous avons encore l'objectif de trouver les courants méthodologiques ainsi que des exemples positifs en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour que les enseignants de ce domaine puissent réfléchir sur leurs choix méthodologiques, deux classes de niveau débutant ont été observées. Afin d'approfondir nos réflexions, nous nous appuyerons principalement sur Evelyne Bérard (1991), Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005).

Mots-clés: Méthodologies ; approche communicative ; enseignement ; apprentissage.

I. Introduction

Ce travail est le résultat d'une recherche menée dans le cadre des disciplines de formation dans le cours de Lettres-Français de l'UFPE. Ces domaines de méthodologies ont pour but de nous rendre capables

1. Etudiante du cours de Lettres, Licence en Langue Française, de l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE). Ce travail est le résultat des disciplines Méthodologie de Français Langue Etrangère I et III, sous la direction des Professeurs Docteurs Joice Armani Galli et Simone Aubin.

de connaître et de développer les méthodologies et les compétences linguistiques en Français Langue Etrangère (FLE) dans plusieurs situations d'enseignement. Cet article est le résultat d'une observation de 60 heures dans un cours de français à un établissement privé de Recife.

Nous présenterons deux cours de français débutants, afin d'étudier leur méthodologies d'enseignement et leur contenus. L'institution annonce, dès le premier jour de cours, que l'approche communicative sera utilisée.

Est-il possible d'enseigner une langue étrangère (LE)², en l'occurrence le français, en ayant recours à une seule méthodologie et approche? Ou bien recourons-nous, inconsciemment peut-être, et selon les situations d'apprentissage, à plusieurs méthodologies et approches plus ou moins en même temps? Nous pensons, en effet, qu'il est difficile de garder une seule ligne méthodologique, car le profil et les objectifs des étudiants rendent chaque cours unique. Ce sont des questions comme celle-ci qui guideront notre description analytique.

Afin d'approfondir cette problématique, nous partagerons ce travail en deux étapes. La première concerne la présentation de l'institution, de son projet pédagogique et de son public. La deuxième partie décrira les classes observées et le manuel utilisé.

Pour mener notre travail, nous nous appuyerons sur le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approche contextualisées* (Blanchet & Chardenet 2011). Puis nous recourons à l'oeuvre de Janine Courtillon, *Elaborer un cours de FLE (2013)*. À celle de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca *Le Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2005), et à celle de Fabienne Desmons avec *Enseigner le FLE: pratique de classe* (2005). Ainsi que le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, évaluer* (2001) et *L'Approche communicative : théorie et pratiques* (1991), d'Evelyne Bérard. Les contenus de ces oeuvres ont soulevé des questions qui nous semblent pertinentes pour notre réflexion.

2. Le recours au sigle LE est indiqué par Galli (2011).

2. Description de l'institution

L'école a été créée le 10 janvier 1946. Il s'agit de la plus grande institution d'éducation professionnelle du Brésil dans le domaine commercial. Elle est de plus en plus ouverte à la société en général. En offrant des cours dès le lycée jusqu'à l'éducation supérieure et même jusqu'à la post-graduation. Elle est présente dans 26 états brésiliens et compte plus de 600 centres de formation au Brésil. L'une des caractéristiques particulières de cette institution est l'emploi des supports qui sortent de l'ordinaire, par exemple: des bateaux-école, des hôtels-école et des camions-école pour faciliter l'accès à des endroits difficiles. Et c'est dans l'enseignement au niveau technique que nous trouvons le centre de langues, parmi lesquelles le français.

Le centre a été créé en 1993 dans le but de répondre aux besoins de travail de ses étudiants. À l'instar de ses salles, dont l'accoustique est bonne, ainsi que la structure physique. Il y a de la climatisation, des appareils multimédia, vidéo-projecteur, des livres et magazines d'actualités, Internet, des chaînes à câble, des appareils audio, dvd, des jeux didactiques, un logiciel créé uniquement pour servir de support à l'enseignement des langues. Il y a encore les laboratoires de langues avec plusieurs ordinateurs et la bibliothèque. Tout cela est disponible pour les étudiants.

Actuellement, le centre compte environ 5.000 étudiants par an, répartis en 268 classes, regroupés en 6 langues: l'anglais qui a 6 niveaux, l'espagnol (4 niveaux), le français (4 niveaux), l'italien (2 niveaux), l'allemand (2 niveaux), le mandarin (3 niveaux) et la LIBRAS (Langue Brésilienne de Signes), (1 niveau). Les 4 niveaux de la langue française sont: débutant, intermédiaire, post-intermédiaire I et post-intermédiaire II. Nous avons observé le niveau débutant.

L'objectif de ce niveau est de permettre à l'étudiant de développer la compétence orale et écrite ainsi qu'utiliser des structures simples dans les situations du quotidien comme, par exemple, la présentation, les rencontres, les contacts, et de développer sa capacité à écrire de petits textes, des cartes postales et des courriels électroniques.

L'institution a sa propre méthodologie, laquelle souleve la communication orale, s'appuyant sur les situations du quotidien pour construire les compétences linguistiques aux différents domaines de travail.

Le cours de français correspond au niveau A1, selon le *Cadre*, il y a au total 6 cours de FLE, à savoir, deux le matin, ainsi que l'après-midi et le soir également. Nos observations ont été réalisées le soir, de 20h à 22h avec les deux groupes. Le premier a eu lieu du 07 novembre au 07 décembre 2012. Le deuxième a eu lieu du 18 février au 1^{er} mars 2013. La durée est de 2h par jour, du lundi au vendredi.

Il faut ajouter parmi les dynamiques de classe, l'utilisation de la technologie. Le recours à l'audio, aux jeux, à la vidéo, aux journaux, aux magazines, etc. Toutes ces activités sont réalisées au laboratoire d'informatique. Le but principal de cette dynamique est d'intégrer l'étudiant au monde de la LE pour qu'il puisse profiter d'un meilleur curriculum lors d'une demande d'emploi. L'institution a pour base l'éducation professionnelle (EP) que nous développerons dans le point suivant.

L'une des caractéristiques de ce niveau est l'usage du manuel *Tout va bien I* (livre, cahier d'exercice, guide pédagogique et CDs audio). La certification a lieu à la fin de chaque étape, et la façon d'attribuer les notes est la suivante: DC (développement construit), DEC (développement en construction) et DNC (développement non construit). Ces concepts sont une extension de la LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional(2000).

Étant donné l'importance du contexte de l'institution, nous présenterons maintenant, d'une façon générale, les étudiants: homogènes en termes d'âge, mais hétérogènes concernant leurs professions. Les classes observées sont composées de médecins, d'infirmières, d'avocats, d'ingénieurs, de militaires, et d'autres professions liées au milieu universitaire. La première classe est composée presque entièrement par des professionnels qui ont fini leurs études supérieures, tandis que la deuxième est composée majoritairement par des étudiants.

2.1 Le projet pédagogique du centre

L'enseignement du français s'inscrit dans le modèle d'Éducation Professionnelle (EP) guidé par compétences, soit compréhension orale et écrite, soit production orale et écrite, soit la compétence grammaticale. Ce modèle est adopté par plusieurs institutions au Brésil, mais cet établissement présente une différence: l'interaction entre l'EP et l'Approche Communicative (AC) concernant l'enseignement du français.

Eduardo Fernandes Barbosa, Alberto de Figueiredo Gontijo et Fernanda Fátima dos Santos définissent ainsi l'EP:

Le système d'Education Professionnelle a été confronté à la nécessité de diversifier ses programmes. L'actuel modèle de l'EP se traduit par une tentative d'adapter l'éducation à de nouveaux besoins sociaux, dirigés, surtout, à l'utilisation de technologies. Basé sur le développement de compétences, ce modèle cherche à structurer un type de formation pour le professionnel qui l'encourage, le rend productif dans les contextes socio-économiques, qui oscillent entre plusieurs activités productives de son domaine professionnel. Il est proposé pour l'organisation des cours, la contextualisation des sujets, la flexibilité curriculaire et l'interdisciplinarité des programmes, qui rendent possibles aux plans d'être rédigés par des disciplines, étapes ou modules, activités centrales et projets.³

3. O sistema de Educação Profissional se viu diante da necessidade de promover uma diversificação em seus programas e currículos. O atual modelo de EP se traduz numa tentativa de adequar a educação às novas demandas sociais, direcionadas, sobretudo, para o uso das tecnologias. Baseado no desenvolvimento de competências, esse modelo busca estruturar um tipo de formação que capacite o técnico a manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos, transitando entre variadas atividades produtivas de sua área profissional. Propõe, para a organização dos cursos, a contextualização dos conteúdos,

Ainsi, nous pouvons observer clairement ce modèle de l'EP partagé en compétences, par exemple, dans les constructions des évaluations faites par le centre. Ces auteurs ajoutent encore que le curriculum élaboré par compétences aide les apprenants à se préparer, vu que:

Concernant le rôle des enseignants, les Normes Curriculaires pour l'EP de niveau technique (MEC, 1999) indiquent la nécessité de leur formation, développée par compétences. Un curriculum par compétences représente un nouveau paradigme d'enseignement, qui s'appuie sur des méthodologies actives pour le développement chez l'étudiant de la capacité d'"apprendre à apprendre".⁴

L'Éducation Professionnelle est le but principal du centre, mais, par rapport l'enseignement des langues, notamment la française, l'approche choisie est celle répandue aux années 70, c'est-à-dire, l'Approche Communicative (AC). Au déroulement des cours, cependant, nous remarquons l'existence d'autres méthodologies et approches utilisées en classe, moins précises, confondues avec d'autres didactiques. Par exemple les Méthodologies Traditionnelle et Audiovisuelle, dont la référence théorique que nous nous pencherons est l'ouvrage signé par Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988).

Cela veut dire que l'AC ne se concentre pas sur des structures grammaticales à apprendre par coeur, mais plutôt sur le sens de la communication.

a flexibilização dos cursos, a interdisciplinaridade dos programas, possibilitando aos planos serem regidos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras e projetos. (Traduction française à nous).

4. Quanto ao papel dos docentes, as Diretrizes Curriculares para a EP de nível técnico (MEC, 1999) indicam a necessidade de sua permanente formação, pautada por competências. Um currículo por competências representa um novo paradigma de ensino, que aposta em metodologias ativas para desenvolver no aluno a capacidade de "aprender a aprender". (Traduction française à nous).

Une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir une quantité de réponses possibles selon le message qu'il veut passer. Selon Bérard, "Enfin, il ne faut pas oublier que l'approche communicative se met en place en diversifiant les apports théoriques mais également en tenant compte des enseignements que l'on peut tirer de la pratique" (p. 113).

Étant donné ces considérations, le cours de langues de cette institution n'est pas un cours magistral où seulement l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus, les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec un nombre exact de structures à assimiler, mais ils sont choisis à partir d'une source diversifiée de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions radio, clips vidéos, films etc.), ce qui est fondamental pour l'AC:

L'utilisation du document authentique est un des éléments qui permettra de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève. Cet argument en faveur du document authentique repose en fait sur l'hypothèse suivante: si on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif "apprendre à apprendre" est aussi important que le contenu des documents. (BÉRARD: 1989, p. 51)

De cette manière, l'enseignement du FLE dans cette institution vise surtout l'importance d'une pédagogie qui rend faisible ce qui est appris en cours.

3. Description des classes et du manuel utilisé

La disposition de la classe est agréable. C'est une seule salle pour tous les cours de français. Le décor est fait d'affiches, de tableaux et de photos qui rappellent la France ou les pays francophones. La classe dispose d'une télévision moderne, d'un DVD, d'un appareil audio, d'un climatiseur. La salle dispose aussi d'une bonne acoustique (remarque précédente), ce qui permet tant aux étudiants qu'aux professeurs d'être à l'aise pour écouter des musiques, des extraits vidéo, ou pour regarder des films.

L'ambiance est aussi agréable que la relation entre les étudiants et le professeur. Il y a du respect, chacun sait prendre la parole au bon moment, à son tour. La parole d'autrui est alors toujours respectée. C'est exactement ce qui est mis en valeur par Bérard:

Pour faciliter la communication dans la classe, il s'agit avant tout de créer une atmosphère différente et de susciter un partage des responsabilités: quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les élèves des objectifs des activités proposées, quand les élèves sauront véritablement écouter ce que disent leurs voisins et leur parler directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle. (BÉRARD: 1989, p.58)

C'est la raison pour laquelle le cours de FLE est connu comme étant "communicatif", ce qui vraiment est vécu dans cette institution d'enseignement. Pour ce faire, le manuel choisi est le *Tout va bien* 2005. Ce matériel a été conçu pour les adultes et les grands adolescents, débutants ou faux débutants. Les contenus cherchent à atteindre les objectifs suivants:

L'acquisition d'un niveau de communication minimal en français. Les objectifs de la méthode ont été dé-

terminés à partir du Cadre européen commun de référence. Ils reprennent dans leur totalité les objectifs et les contenus qui correspondent au niveau *Percée* ou A1 et au niveau *Survie* ou A2. Les étapes sont clairement définies. L'apprenant pourra se situer dans son apprentissage et acquérir une autonomie progressive: une récapitulation et un bilan sont à faire après chaque unité. Il disposera aussi toutes les deux unités d'une activité spécifique qui permettra de faire le point. (TOUT VA BIEN, 2005, p. 5)

Ce manuel propose un travail sérieux et systématique pour que ces objectifs soient atteints. Ils peuvent donc être travaillés isolément ou simultanément. Les apprenants peuvent ainsi créer leurs propres stratégies.

Pour conclure, ce livre est adapté à la proposition d'enseignement du Centre, soit par rapport aux contenus, soit par rapport à la façon d'employer ou de développer les cours. *Tout va bien* travaille fortement sur l'acquisition de la compétence de communication en langue française, ce qui est essentiel en cours de LE, forcément pour le français.

3.1 L'analyse des classes

Nous avons commencé à observer la première classe quelques temps après le début des cours. Comme nous avons déjà mentionné, elle est composée presque entièrement par des professionnels. Néanmoins la deuxième classe a été observée dès le début du semestre. Nous procéderons, à présent, à une analyse sur les cinq compétences utilisées dans ces classes: Compréhension Orale, Expression Orale, Compréhension Écrite, Expression Écrite et Grammaire.

La première compétence est la Compréhension Orale (CO). Pour la première classe, tant les apprenants que le professeur participent activement à cette compétence. En revanche, la deuxième est un groupe vraiment débutant. Il s'agit pour eux de leurs premiers contacts avec la

langue française. Dans ce cas, la CO est plus centrée sur les apprenants. Notamment parce que le professeur ne parle qu'en français. Les élèves donnent des réponses aux questions du professeur qui doit faire un effort pour les comprendre, en dépit des fautes linguistiques prévues.

Le professeur ajoute à son discours le langage du corps, par exemple, la gestuelle, les mimiques etc. Par exemple, pour expliquer l'action des verbes, ou des expressions telles que "un coup d'oeil", "un coup de poing". Il y a encore d'autres mimiques pour éclaircir les explications, pour simuler un dialogue par téléphone, ou même pour parler des animaux, des vêtements et ainsi de suite.

Par rapport à la première classe qui est un peu plus avancée, le professeur à un rôle de médiateur entre les étudiants. La demande de reformulation et la correction de la prononciation facilite la compréhension générale, comme en atteste la citation ci-dessous:

La compréhension des uns et des autres en classe dépend de la qualité de l'expression de chacun liée à la prononciation et au respect de la correction linguistique. Là encore, l'enseignant doit encourager le récepteur à intervenir auprès du locuteur pour lui demander de répérer, de reformuler ou de préciser ses propres. (DESMONS, 2005, p. 26)

Dans le cas de la deuxième classe, le rôle du professeur est de faire en sorte que l'étudiant s'approprie de la langue, qu'il soit capable d'assimiler le sujet en cause. A ce propos, selon encore une fois Desmons:

L'enseignant donne des consignes, des explications, des conseils, etc. Pour faciliter la compréhension, il a recours à divers procédés: utilisation de synonymes, de paraphrases, de définitions, voire de gestes, en particulier avec des débutants. Ainsi, le professeur de langue étrangère reformule les signes du message

qu'il veut expliquer au moyen des signes déjà connus, déjà acquis, afin de rendre le message assimilable. (DESMONS, 2005, p. 26)

Etant donné que pour la CO les supports constituent une partie essentielle de l'enseignement de LE, ce cours de FLE utilise un grand nombre de documents sonores. Ce sont les dialogues du manuel, fabriqués ou même authentiques, des interviews, des émissions radiophoniques, etc.

Nous devons apporter une attention spécial envers la façon d'utiliser ces supports. Par rapport à l'écoute qui peut motiver ou non ses auditeurs, cet enseignant se sert des stratégies d'écoute selon les objectifs à atteindre. Ce que nous avons observé est que les élèves font en général trois écoutes: une première libre, une deuxième guidée, et la dernière en ensemble. Nous pouvons dire donc qu'il s'agit d'une écoute active, c'est-à-dire que l'apprenant a une tâche précise, les consignes à accomplir avant l'écoute finale.

Ensuite, après avoir travaillé la C.O à travers de dialogues, de supports auditifs artificiels ou authentiques, l'apprenant doit pratiquer l'Expression Orale (EO). Ce n'est pas cependant une tâche facile, car l'étudiant doit peu à peu s'approprier du sujet. Afin de rendre plus facile l'acquisition de cette compétence, l'enseignant utilise des activités comme: le jeu de rôles, les simulations globales, etc.

En guise d'exemple, dans la première classe, nous allons décrire une situation où le professeur a mis une vidéo sans le son, et a réparti les étudiants par binome. L'un regardait la vidéo à la télévision, l'autre tournait le dos à la télé. La personne qui regardait devrait raconter ce qui se passait à l'autre personne qui ne pouvait pas voir. A la fin, celle qui tournait le dos devrait raconter au professeur ce que son collègue lui avait décrit. Chacun a développé alors son propre discours pour la production d'un récit oral.

Par rapport à la deuxième classe, lors de l'un des premiers cours de ce groupe, le professeur a demandé à chacun de se présenter. Le premier étudiant s'est présenté, le deuxième s'est présenté et a présenté aussi

l'étudiant précédent. Le troisième s'est présenté et a présenté aussi les deux collègues précédents, et ainsi de suite. L'objectif est que la personne parle de soi-même et de tous les autres qui ont déjà parlé avant elle. Nous observons dans ce cas, le recours à la répétition et à la mémorisation, des caractéristiques de la Méthodologie Traditionnelle, d'après Puren (1988).

Maintenant nous analyserons la Compréhension écrite (CE), laquelle, pour Desmons, est la compréhension du sens d'un texte. Pour cette activité il doit y avoir les aspects suivants: la perception du texte, l'interprétation du texte et les stratégies de lecture. Il faut soulever que cette compétence est plutôt approfondie dans le premier groupe observé, parce que le deuxième possède un niveau plus élémentaire.

En ce qui concerne la perception d'un texte, les apprenants, guidés par l'enseignant, sélectionnent quelques éléments du texte et pas son intégralité, afin de comprendre d'une manière générale cette thématique:

Il est nécessaire de faire pratiquer une lecture globale en continu de la phrase puis du texte. Autrement dit, pour aider un apprenant à comprendre un texte, il faut l'amener à accepter l'ambiguïté momentanée d'un mot (dont le sens pourra être éclairé plus tard au fil de la lecture par un autre mot connu ou par le contexte), lui apprendre à continuer la lecture sans se laisser décourager par la méconnaissance du vocabulaire ou de la syntaxe. (DESMONS, 2005, p. 49)

C'est exactement ce qu'a fait l'enseignant de nos observations envers ses élèves. Par exemple, quand ils ont travaillé sur un chapitre du livre *Le petit Nicolas (1994)*, il ne les laisse pas arrêter face à un mot inconnu, mais les invite à une lecture avec un début, un milieu et une fin.

L'interprétation d'un texte est liée à la circonstance de production de celui-ci, à savoir, les contextes culturel, politique ou historique, qui constituent son sens. Pour cela, le professeur doit être rigoureux quant au choix des textes. Il doit aussi préparer les étudiants à recevoir celui-ci.

A titre d'exemple, l'enseignant propose un feuilleton⁵ d'un voyant français travaillé en classe. Celui-ci donne l'opportunité de travailler le contexte où ce feuilleton a été tourné. Cela signifie qu' :

Exposer les apprenants à des textes authentiques aussi variés que ceux que nous rencontrons dans la vie réelle est le meilleur moyen de les intéresser, de les faire progresser en compréhension et de leur faciliter l'accès à l'acquisition de la langue cible. (DESMONS, 2005, p. 50).

Pour conclure, l'enseignant évite d'expliquer les mots en cours de lecture pour ne pas empêcher les étudiants de faire appel à leurs capacités d'inférence.

Nous arrivons maintenant à l'Expression Ecrite (EE). Cette compétence n'est pas facile à développer parce qu'elle englobe un large éventail de processus mentaux, par exemple, cognitifs, psycholinguistiques, mis en oeuvre pendant sa production. Il faut que l'étudiant ait une connaissance en orthographe et sache rédiger, c'est-à-dire, construire des phrases écrites, enchaîner des paragraphes, en bref, construire un texte cohérent. Cependant il faut que le professeur aide les apprenants en donnant des textes qu'ils puissent utiliser en soutien pendant leurs processus de construction. Donner des modèles veut dire:

Ne pas demander aux apprenants d'écrire un texte à partir de rien (même un petit récit personnel) s'il n'ont pas été confrontés auparavant à des récits écrits dans la langue cible, mais toujours s'appuyer sur une analyse de texte préalable. Le texte analysé "déconstruit" fonctionnera alors comme un modèle (on évite d'ailleurs ainsi l'angoisse de la page blanche). On

5. Feuilleton d'un voyant français, apporté par le professeur quand il a été en France.

utilisera les manières d'écrire mises à jour comme une matrice pour créer un nouveau texte. (DESMONS, 2005, p. 55).

Nous n'avons pas eu accès aux textes créés par les étudiants des cours de français observés. Toutefois, nous avons observé une progression, par rapport à la longueur de l'écrit et du vocabulaire. Chaque semaine ils écrivaient un petit texte, mais à chaque fois le sujet était différent et plus élaboré.

Pour conclure notre analyse, nous allons développer un point de réflexion sur l'enseignement de la grammaire dans les classes. Nous parlons en particulier de la première classe qui est, comme nous l'avons déjà dit, plus avancée que l'autre. Voici ce que disent Cuq et Gruca à propos de la grammaire:

L'important pour les élèves c'est donc de considérer la grammaire comme une sorte d'échaffaudage qui aide à la construction de la compétence linguistique, et non comme un savoir tout fait, à régurgiter à la demande. (CUQ, GRUCA, 2005, P.385-386).

Nous nous apercevons que dans le déroulement des classes, tant la communication que la grammaire sont des points forts d'enseignement du FLE dans cette institution. Cet enseignement se fait d'une manière explicite. Ce que nous constatons, par exemple, dans le manuel, qui a été travaillé tous les jours, c'est que les parties consacrées à la grammaire sont clairement explicites comportant, par exemple, un titre. Mais nous nous apercevons également qu'il y a une contextualisation sur la grammaire. A notre avis, le choix de contextualiser rend le processus plus productif.

Pendant le développement grammatical, nous pouvons soulever que le professeur fait des interventions avant d'un possible discours de l'étudiant, et après aussi. Cela nous montre l'importance de cette compétence, malgré les excès, l'ensemble fonctionne bien.

Passons maintenant à une question délicate pour l'enseignement: le traitement de l'erreur. D'une façon générale, nous avons observé que l'er-

reur n'est pas un point incontournable dans le processus d'apprentissage, la correction de l'erreur était simplement l'occasion de mémoriser et de répéter des formules figées des règles grammaticales, etc. Et dans ce cas, il faut faire attention, parce que selon les auteurs :

Une telle attitude, fondée sur la répétition, peut avoir l'avantage de créer des routines mais a le grand inconvénient de négliger le sens. C'est ce qui explique qu'avec ces méthodes, le passage d'une bonne réussite dans les activités grammaticales à une expression correcte soit souvent difficile: la mémorisation s'est effectuée sur la forme seule, et non sur le rapport forme-sens qui s'opère par conceptualisation. (CUQ, GRUCA, 2005, p.390).

Dans notre analyse, nous constatons que l'erreur peut être un point d'appui pour que l'enseignant puisse commencer à travailler la langue de façon plus articulée.

En ce qui concerne les deux classes observées, nous concluons qu'elles sont différentes quand au profil des étudiants et quand aux méthodologies utilisées. La première a une tendance au traditionalisme, à la répétition, surtout concernant l'enseignement de la grammaire. Tandis que la deuxième se caractérise par une participation active des élèves, avec beaucoup de jeux de rôles, des dynamiques, etc. Nous vérifions, dans cette analyse, qu'il est impossible d'utiliser une seule ligne méthodologique, notamment parce que le profil du groupe change et que l'enseignant s'adapte à ces changements.

4. Conclusion

Cet établissement d'enseignement est un centre moderne qui valorise l'acquisition de la langue et de la culture française.

Son projet pédagogique, centré sur l'Education Professionnelle, propose de travailler avec l'AC pour les cours de FLE. En effet il s'agit de la méthodologie la plus utilisée dans cette institution.

Néanmoins, nous pouvons conclure que, dans les classes observées, il n'a pas été possible de travailler avec une seule méthodologie ou une seule approche. Nous nous apercevons qu'il y a eu une forte présence de la Méthodologie Traditionnelle dans la première classe, et une présence de la Méthodologie Audiovisuelle dans la deuxième classe.

Le professeur recourait donc à d'autres méthodologies même, semble-t-il, sans s'en rendre compte.

Références

- AUGE, Hélène, PUJOLS, Cañada, M-Dolores, MARLHENS, Claire, MARTIN, Lucia. *Tout va bien*. Paris: Clé International, 2005.
- BERARD, Evelyne. *L'Approche communicative : théorie et pratiques*. Paris: Clé International, 1991. (Collection dirigée par Robert Galisson)
- BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, sous la direction de. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2011.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2005.
- COURTILLON, Janine. *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, 2013.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2005.
- DESMONS, Fabienne et al. *Enseigner le FLE: Pratique de classe*. Paris: Belin, 2005.
- FERNANDES, Barbosa Eduardo, FIGUEIREDO, Gontijo Alberto, SANTOS, Fátima Fernanda. *Inovações pedagógicas em Educação Profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competência*. [www.senac.br|BTS|302|boltec302d.htm](http://www.senac.br/BTS/302/boltec302d.htm) 2013-04-16
- GALLI, Joice Armani, org. *Linguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas*. Recife, Ed. Universitaria UFPE, 2011.
- PUREN, Christian. *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International, 1988.