

LA CONCEPTION DE LANGUE DU PROFESSEUR DE LANGUE ÉTRANGÈRE ET SES REFLETS DANS LA CLASSE DE FLE

Miriam Miranda da Silva¹

Université Fédérale de Pernambouc

Résumé : L'objectif de cette étude est celui de pouvoir analyser les reflets de la conception de langue par le professeur de FLE dans sa pratique en classe et de savoir si les activités proposées ont une influence sur le processus d'acquisition des contenus par les apprenants dans leurs pratiques en classe. Pour cela, on s'est servi de l'observation de deux cours de FLE dans un centre public d'enseignement de langues étrangères de Pernambouc. A partir de ces observations, basés sur les réflexions des auteurs, dont Courtillon (2003) et Marcuschi (2009) portant sur l'enseignement de la langue, on a observé le déroulement de ces cours afin d'y trouver des éléments qui puissent nous aider à poursuivre l'objectif proposé dans ce travail. Les résultats nous ont montré qu'un professeur qui appuie son travail sur la conception de la langue en tant qu'actes de parole et qui fait de la salle de classe un laboratoire d'activités langagières arrive à ce que ses apprenants prennent la parole et qu'ils développent leurs compétences linguistiques.

Mots-clés : conception ; enseignement ; apprentissage ; parole.

1. Cet article a été produit au départ pour la discipline *Géneros Textuais* du 7^e semestre du cours de Lettres Français à l'UFPE, ayant comme responsable de la discipline la Docteur Joice Galli et, comme directeur de ce travail le professeur Saulo Albino da Silva.

I. Introduction

La conception de l'enseignement de langue étrangère a été un sujet qui a subi une diversité d'interprétations au cours de son histoire. Pendant les années 1950, la pensée concernant la langue était celle du type structural. Cela voulait dire que la langue était un ensemble de structures dont il fallait connaître les règles de combinaison pour pouvoir l'utiliser. Avec l'arrivée des années 1970, cette pensée a été radicalement changée par une orientation portant sur un concept de communication. Donc, utiliser la langue, ce n'est pas seulement manipuler des structures, mais également donner du sens à la situation de communication et, pour que les compétences langagières des apprenants soient développées, il faut que l'enseignant revoie constamment sa conception de langue. Quant à ce cela, la conception de langue par un enseignant est plus au moins acquise pendant les situations de sa propre expérience, ses formations, ses lectures et ses rencontres pédagogiques. Les reflets de ces conceptions vont sûrement être présents pendant la pratique dans les classes de langue étrangère où l'enseignant va avoir recours à une ou à plusieurs méthodologies.

La pratique du Français comme Langue Étrangère (FLE) est liée, d'une certaine manière, au développement de toutes les méthodologies. Ces méthodologies ont un impact direct sur la construction de la conception de la langue par un enseignant et, à mesure que ces conceptions sortent de l'univers de la théorie pour être mises en pratique dans les salles de classe, nous pouvons observer l'influence de ses reflets dans la formation de l'élève, dans la construction de ses compétences linguistiques. Actuellement le développement de tous ces processus est pratiqué par les professeurs qui ont un souci d'avoir un projet et également des outils pédagogiques pour pouvoir ainsi mettre en pratique les cours de FLE. Le discours méthodologique s'appuie surtout sur le traitement des questions suivantes : Comment on a enseigné ? Comment on enseigne ? Comment on doit enseigner les langues étrangères ? Ces questions nous font penser que, lorsque les enseignants répondent à ces questions, ils

expriment leur conception de l'enseignement de langue étrangère. C'est donc en s'appuyant sur une diversité de matériels d'enseignement tels que : manuels, grammaires, livres d'exercices, films, livre du maître, que l'enseignant va pouvoir dégager la pratique de classe qu'il suppose être la meilleure pour l'acquisition des connaissances pendant le cours de langues étrangères. La conception de la langue dans sa diversité est liée aux méthodologies car, maintes fois, c'est à travers celles-ci que l'enseignant va avoir directement ou indirectement une influence sur la façon de conduire une classe du FLE. En conséquence, les reflets de cette conception vont créer un espace de pratique langagière ou va réduire l'apprentissage de la langue à la mémorisation de règles ou à un entraînement composé d'exercices de grammaire.

La conception de la langue que possède un enseignant évolue au cours de sa carrière. C'est pour cette raison qu'il est important de savoir pourquoi et sur quoi a été conçue l'évolution de la conception de la langue et de l'apprentissage. A propos de l'évolution au cours d'une carrière, il serait intéressant de réfléchir sur la citation suivante : " Si l'on veut se forger une idée valide de la manière dont on apprend une langue, il faut pouvoir être informé des recherches faites en psychologie de l'apprentissage." (COURTILLON, 2003, p.7). Face à cette citation, le présent article a pour objectif analyser deux cours de français dans un centre public d'enseignement de langues étrangères afin d'observer la conception de la langue par l'enseignante, ses reflets dans sa pratique pédagogique et dans le processus d'apprentissage vécu par les apprenants.

2. Méthodologie

Dans ce travail, on propose d'analyser deux cours de français en tant que langue étrangère. Ces cours ont été observés dans le cadre du stage d'observation pour la formation de professeurs de français, pendant la discipline Stage Curriculaire. C'est par le biais de ces observations que ce travail sera guidé. L'appui théorique aidant à orienter les pratiques

en salle de classe est essentiel puisqu'il nous aidera dans le processus de construction de cet article. Nous essayerons de faire également une analogie entre les concepts théoriques et les pratiques pédagogiques pendant les cours de FLE, dès que cela sera possible. On prendra en considération la conception que possède l'enseignant dans ces pratiques lorsqu'il pense aux différents aspects qui sont prévus pour l'acquisition des connaissances de la langue cible, tels que: la pédagogie, la méthodologie et la didactique. L'interaction enseignant/apprenant et apprenant/apprenant servira aussi de support pour la réalisation de ce travail. Pour ce faire, les cours observés ont été minutieusement analysés et, à partir de l'écriture de ces observations, on y a cherché des éléments qui puissent contribuer à notre recherche.

3. Fondaments théoriques

Janine Courtillon, dans son livre « Elaborer un cours de FLE » (2003), nous apporte des réflexions à propos des pratiques du professeur de FLE en salle de classe. Sur la pratique de l'enseignant, l'auteur souligne la conception de la langue qui se guide sur la communication liée à un désir d'interaction en accordant ainsi beaucoup d'importance au choix de la forme linguistique qui doit être adaptée au message et à l'interlocuteur. On parle de la théorie des actes de paroles, celle qui soutient l'idée d'après laquelle une communication même très réduite devient toujours un moteur d'acquisition de la langue. D'après cette théorie, « la structure s'apprend pendant la communication et non avant elle » (COURTILLON, 2003, p. 7) . Cette conception de la langue, selon Courtillon, entraîne l'enseignant à privilégier les sens et non la forme, puisque c'est le sens qui sera primordial lorsqu'on veut enseigner à communiquer. Les efforts cognitifs que l'apprenant doit déployer pour acquérir une nouvelle langue sont aussi pris en considération. Le cours de FLE, c'est le moment où l'enseignant va mettre en œuvre les démarches pour la création d'une méthode qui va révéler sa propre conception de la langue. Si le choix

de la méthode est bien adapté, cela facilitera les acquisitions au moment de l'apprentissage, par exemple : la compréhension d'un texte, de la grammaire, l'aide à la mémorisation des différents éléments de la langue concernant le lexique, et aussi la syntaxe. Cette réflexion s'approfondit d'avantage puisque Courtillon parle de l'importance d'évaluer l'acquisition de chacun de ces éléments pour mieux les adapter aux différents contextes des classes. Pour finir ce raisonnement, il est important de citer le commentaire suivant :

Il faudrait aller plus loin et admettre que les enseignants peuvent se former continuellement en opérant des choix raisonnés parmi les activités pédagogiques proposées dans les méthodes ou initiés par eux-mêmes, en observant les résultats, en élaborant en quelque sorte leur propre recherche d'action, en se constituant petit à petit leur propre méthode. (COURTILLON, 2003, p.8).

Pour continuer le raisonnement de cette théoricienne, nous pouvons dire que, à mesure que les enseignants accomplissent leur pratique en classe, les reflets de leurs conceptions sont perçus lorsque les élèves sont mis en situation d'activité car, si un élève a tendance à parler d'avantage, nous pourrions constater que l'enseignant a une conception de la langue tournée plutôt vers la communication orale qui vise, comme but principal, l'interaction dans une vaste diversité des contextes de la vie. En revanche, si les élèves maîtrisent mieux les structures grammaticales, nous pouvons donc supposer qu'ils ont des acquis linguistiques structuraux où les apprenants doivent connaître les règles de combinaison pour pouvoir l'utiliser. Enfin quelle que soit l'orientation de la conception de l'enseignement de langue étrangère que pratique un professeur, les reflets de cette pratique vont être aperçus dès l'instant où les apprenants mettent en œuvre leurs acquisitions de la langue cible. Luiz Antônio Marcuschi dans son livre « Produção textual, análise de gêneros e compreensão »

(2009) traite de la langue sous plusieurs aspects: la production textuelle de base cognitive, l'analyse sociale du genre textuel liée au contexte parole-écrit, le processus de compréhension textuelle et la production de sens. Les notions de langue, texte, genre, compréhension et sens et également l'observation générale de l'œuvre de Marcuschi se situent dans la perspective du regard socio-interactionniste de la langue. Ce type de positionnement refuse la langue comme un système autonome et comme simple forme. Dans cette situation, la langue est prise comme un ensemble d'activités, c'est-à-dire, une forme d'action. Pour récapituler, on peut dire que ces notes voient la langue dans un contexte et un fonctionnement. Cette posture, dans la perspective sociocognitive et la socio-interaction affirme que les attributions des particularités sont formalistes. Paulo Freire dans son livre « *Pedagogia da autonomia* » (1996) développe l'idée, selon laquelle il faut prendre en compte la connaissance de l'apprenant en interaction avec la discipline. Cette idée, s'opposant à l'aspect autoritaire, encourage l'élève à ramener en salle de classe sa propre expérience de vie comme primordiale pour l'acquisition des compétences d'apprentissage.

D'abord Paulo Freire soutient l'idée que, pour un enseignement dont la perspective soit progressiste, il faut être d'accord qu'il est possible d'enseigner seulement dans un processus obtenu socialement et que cela n'est pas un acte de transmission de connaissances, mais il s'agit de l'occasion pour la construction de savoir-faire représentant un processus de formation dans laquelle l'apprenant devient acteur lui-même de ses connaissances. Vis-à-vis de cette observation, on ne peut pas oublier que les deux parties de ce processus se déroulent par le biais d'un apprentissage et, dans cette formation, il est indispensable que l'enseignant facilite à l'apprenant l'objectif à être poursuivi dans sa recherche de connaissances. C'est de cette façon que les élèves vont avoir un esprit critique et seront capables de créer. C'est également à l'enseignant de motiver les apprenants à vérifier les contenus issus de leurs propres découvertes, ainsi ils seront autonomes dans la démarche pour l'acquisition de leurs futurs connaissances, contrairement aux élèves d'un professeur avec des

racines traditionnelles qui répétera tout ce qui a été déjà lu en mettant de côté leurs connaissances et en réduisant leur pouvoir de questionner, de curiosité, et également le pouvoir de construire leur propre savoir, ce qui signifie que les doutes, les curiosités resteront en silence à cause de l'autoritarisme de l'enseignant qui se prend lui-même pour le propriétaire d'une connaissance indiscutable. Paulo Freire soutient donc les idées progressistes pédagogiques qui développent le raisonnement et, en aucun cas, ces idées ne doivent être confondues avec un acte de spontanéité, liberté, ni de la part des enseignants ni de la part des apprenants face à la construction de connaissances. C'est de la responsabilité des professeurs orienter les contenus enseignés d'une façon que la pratique soit efficace.

Le livre *Histoire de méthodologies de l'enseignement des langues*, de Christian Puren (1988), aborde la fréquence et l'importance des révolutions qui se sont succédées en Didactique des Langues Vivantes étrangères (DLVE). Selon Puren (1988), depuis une trentaine d'années, ces évolutions et révolutions font que leur terminologie de base elle-même n'a pas eu le temps de s'en débarrasser. A mesure que les études se sont développées, tout de suite et d'une manière en définitive personnelle, il existe une obligation de conceptualiser des nouveaux termes tels que : *enseignement, pédagogie, didactique, méthodologie et méthode*. La raison de la présence de cette œuvre dans cet article c'est qu'elle est très importante pour comprendre l'évolution qui s'est produite en DLVE. Dans ce livre, l'auteur explique les nuances des deux termes très importants dans cette étude qui sont : méthode et méthodologie. Le terme méthode, selon l'auteur, est employé dans les discours actuel avec trois sens distincts : celui de matériel d'enseignement, lorsque on parle de la méthode, comme exemple nous pouvons citer : *Voix et Images de France, Carpentier-Fialip (l'anglais vivant), Die Deutschen ou Que Carmen ?* Mais Puren dit que : lui-même utilise le terme *cours*. Dans cet ouvrage, la méthode est définie comme : un ensemble de procédés et des techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminé. Il ajoute encore à sa pensée que c'est en ce sens que l'on parle en pédagogie

générale des méthodes actives, qui désignent tout ce qu'un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe. En revanche, Puren parle de méthodologies comme en étaient des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte *des éléments sujets à des variations historiques déterminantes* tels que : *Les objectifs généraux, les contenus linguistiques et culturels, les théories de référence, et les situations d'enseignement*. Enfin les réflexions théoriques citées ci-dessus vont aider l'analyse des cours, qui seront les outils pédagogiques qui serviront de support principal pour la réalisation de cet article.

4. Analyse

Pour commencer cette étape, nous voudrions dire que, pour la réaliser, nous nous sommes inspirés des observations des cours en classe de FLE. Pendant les observations, nous avons pu constater que les enseignants, à mesure qu'ils mettaient en place les méthodologies, laissaient transparaître la conception qu'ils avaient de l'enseignement des langues étrangères. Dans la plupart des exemples, on a pu remarquer que les classes s'orientaient vers plutôt une approche communicative. Quant aux cours analysés tout au long de cet article, il s'agit de deux cours donnés entre le 23 et le 25 octobre 2012 portant sur les aspects culturels du Brésil et de la France. Concernant l'espace, il s'agit d'un centre de langues étrangères dans une école publique de l'État de Pernambuco. Comme déjà mentionné, l'approche du cours, c'était le culturel. Quant au niveau linguistique, les apprenants étaient au niveau élémentaire 2 et, en observant le Cadre Européen Commun de Référence (2005), on pourrait dire que tels élèves appartenaient au niveau A2, car, outre la capacité de parler de leurs goûts, de se présenter, de parler de leur voisinage, de leur familles, ils étaient capables de se déplacer dans la ville, de demander leur chemin, de demander des renseignements, de faire un achat ou de faire une commande au restaurant. Enfin, ils avaient les compétences requises au niveau A2 du CECR.

Quand nous avons entendu dire qu'il s'agissait d'un cours traitant du culturel, cela nous a intéressés, car un cours de ce type demande une longue élaboration et l'enseignant doit y travailler plusieurs compétences dont la production orale et la production écrite. Vis-à-vis de cette observation, nous, en tant que futurs professeurs, savons que les compétences se complètent, vu que, lorsque l'enseignant pousse son apprenant à parler ou à écrire, ce premier doit être attentif aux règles de grammaire, à la phonétique et à d'autres aspects. En ce qui concerne la démarche pédagogique, l'enseignante a apporté à la salle de classe la carte française et celle du Brésil. Elle les a présentées à ses apprenants et leur a demandé de l'observer avec patience et attention.

Ensuite, elle leur a demandé ce qu'ils pourraient tirer de cette observation. Eux, à leur tour, ont d'abord parlé des villes françaises et ont posé beaucoup de questions à l'enseignante qui s'efforçait d'y répondre. Elle les laissait parler sans faire de grandes corrections et, à mesure qu'ils parlaient, elles prenaient des notes sur une feuille de papier. Dans un moment donné, un élève a remarqué que la France était beaucoup plus petite que le Brésil et tous les apprenants se sont posés beaucoup de questions concernant la population française, les divisions politiques de ce pays. Face à ces questions, l'enseignante leur a demandé de faire attention et s'est mise à parler de quelques aspects de la France, dont la division politique et administrative. À savoir qu'en France il n'y a pas d'états comme chez nous, les apprenants avaient hâte de savoir comment ce pays était divisé et l'enseignante leur a parlé de régions, de villes, d'arrondissements, de préfectures et de mairies en mettant toujours accent sur la production orale, car elle posait des questions constamment et était attentive à ce que ses apprenants disaient. A la fin de cette première partie du cours, tout le monde parlait. Il y avait une motivation remarquable. À propos de cette démarche, Courty souligne que :

Si on a décidé de placer l'apprenant au cœur de l'apprentissage, expression qui n'est d'ailleurs pas majoritairement acceptée, il faut en premier lieu

comprendre sa motivation, si elle existe. Si elle n'existe pas, il faut la créer, c'est-à-dire lui permettre de cerner ce qui pourrait être pour lui un objectif important dans l'appropriation d'une langue, qu'il a choisi ou pas: enrichir sa perception du monde, développer sa curiosité pour une autre culture, trouver du plaisir devenant en quelque sorte une autre personne, parlant autrement, c'est-à-dire en jouant un nouveau rôle sur une autre scène. (COURTILLON, 2003, p. 20)

Après avoir fini cette première étape, l'enseignante s'est mise à expliquer les prépositions en français, celles devant le nom de continent, de ville, de pays tout en se servant de la carte française. Les apprenants, à leur tour, se sont mis à lui poser des questions et à élaborer des phrases en employant les contenus expliqués. Dans cette étape, l'enseignante a encore insisté sur les actes de paroles en poussant ses apprenants à se servir des structures apprises pour former leurs discours, c'est-à-dire qu'elle ne résumait pas le cours de langue à un ensemble de structures à être apprises. De cette façon, l'enseignante a exprimé sa conception de la langue. À propos de telle attitude, Courtillon affirme que: «Le fait d'être plongé d'emblée dans une communication, même très réduite, est le principal moteur d'acquisition de la langue, c'est-à-dire que la structure s'apprend par la communication, et non avant elle. » (COURTILLON, 2003, p.7). Nous pouvons encore ajouter une citation à la réflexion de cette auteur: «il faut encore que l'on s'aperçoive qu'une langue est plus qu'une grammaire, beaucoup plus sans aucun doute. Toute l'histoire, toute la production culturelle qu'une langue porte dépasse les limites de sa grammaire.» (ANTUNES, 2011, p.13)².

2. Ainda falta perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática, muito mais mesmo. Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola o limite da sua gramática (texto original em português, vertido para o francês pela autora).

Le cours suivant, l'enseignante a poursuivi le sujet du cours précédent : le culturel. Pour cela, elle a fait une brève révision de ce qu'ils avait vu un jour avant et s'est mise à parler des fêtes folkloriques françaises, ce qui a déclenché une conversation spontanée chez les apprenants. Ils ont parlé, d'abord, de la Saint-Jean, du maracatu, de fêtes religieuses régionales. L'enseignante, à son tour, a accordé beaucoup d'importance à leurs paroles et en a profité pour établir une comparaison entre quelques fêtes françaises et leurs correspondantes au Brésil, dont Saintes-Maries-de-la-Mer et les fêtes les offrandes à Iemanjá le jour de l'an, la Saint-Valentin, la Fête des amoureux chez nous, les fêtes foraines et les fêtes religieuses au Brésil, surtout dans le Pernambouc, les farandoles et la ciranda de Itamaracá. Ainsi, les fêtes folkloriques françaises ont été découvertes par les apprenants par les biais des activités langagières et chacun a eu l'occasion de transmettre sa propre connaissance en se servant de l'oralité avec le vocabulaire qu'il possédait. A propos de cela, Freire déclare que: «Pourquoi ne pas profiter de l'expérience qui possèdent les apprenants de vivre dans des quartiers délaissés par le pouvoir public pour discuter, par exemple, de la pollution des ruisseaux et des ravins et les bas niveaux de bien-être des populations. » (1999, p.33)³. Cette observation de Freire nous montre que l'enseignement doit avoir comme point de départ la connaissance que l'élève apporte à la salle de classe.

Les origines des fêtes brésiliennes ont été également un sujet de conversation. À ce moment-là, une relation entre les fêtes folkloriques françaises et celles du Brésil a été établie et les apprenants ont trouvé beaucoup de liens culturels entre le Brésil et la France par rapport au savoir-faire de personnes et, comme exemple, il ont fait des commentaires sur la quadrilha (danse folklorique brésilienne qui est pratiquée pendant les festivités de la Saint-Jean dont l'origine a été la cours des rois de

3. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das população. (Texto original. versão em francês da autora).

France). Des aspects aussi d'une culture qui n'étaient pas celui de la langue étrangère étudiée (FLE) étaient aussi signalés par les apprenants, comme la gastronomie, car, pendant la fête, les mets qui sont préparés ne sont pas d'origine française mais bien d'origine indienne. Par ce mélange de ces différentes cultures, on peut constater la présence de l'inter-culturalité et cela pousse les apprenants à s'exprimer, car une ambiance de motivation est développée.

En somme, l'enseignante, à partir des aspects culturels du Brésil et de la France, a travaillé plusieurs compétences linguistiques en mettant accent sur les actes de parole. Donc, les éléments qui enrobent l'enseignement de FLE sont des outils pour déclencher des situations de production de discours et d'interaction. La démarche du culturel en tant que didactique a été bien exploitée tout au long des cours et très bien acceptée par les apprenants car par le biais de leur culture ils ont pu exprimer non seulement les connaissances qu'il ont acquises dans leurs pays d'origine mais aussi apprendre la culture d'un autre pays en apprenant une langue étrangère. À fin de ces deux cours, on a constaté qu'ils avaient fait des progrès concernant la structure de la langue française et la production orale.

5. Conclusion

Pour finir, reprenons les observations de Courtillon (2007) concernant la conception de la langue que possède l'enseignant de langue étrangère. D'après cette théoricienne, l'enseignant de langue étrangère peut appuyer sa démarche sur deux conceptions de langue : la langue en tant qu'un ensemble de règles de grammaire normative à être apprises par l'élève ou langue en tant que discours, qu'actes de parole. Reprenons aussi notre objectif : celui d'observer la conception de la langue chez l'enseignante choisie et ses reflets dans l'apprentissage de ses apprenants. Dans le cas des cours observés, on a pu constater que l'enseignante avait une conception de la langue en tant qu'un moyen d'interaction, qu'un moyen qui permet à l'élève de prendre la parole, d'élaborer son discours. En

conséquence, tout au long de son travail, elle a insisté sur la parole en apportant des outils linguistiques qui motivaient la prise de parole par les apprenants. On en a donc bien constaté le résultat, car les élèves arrivaient à communiquer, à exprimer leurs idées malgré leurs petites fautes, il faut rappeler qu'il s'agissait d'un niveau A2. Il faut aussi ajouter que, mettre accent sur la conversation ne veut pas dire négliger la grammaire. Tout au contraire, c'est voir les éléments grammaticaux comme des outils qui rendent possible une communication efficace, car l'objectif d'un cours de FLE est développer la communication et l'autonomie chez l'apprenant et non la mémorisation d'un ensemble de règles. De plus, la grammaire doit être travaillée conformément aux besoins et aux attentes des apprenants car, selon Vigner :

Aussi est-il difficile d'isoler la part de la grammaire dans l'enseignement des langues et, en regard, d'apprécier plus exactement l'attitude des apprenants vis-à-vis de cette composante de l'apprentissage. Mais en même temps, on ne saurait aborder l'examen de la grammaire sans prendre en considération la façon dont les apprenants se situent par rapport à elle, quelle attitude ils adoptent à son égard. Enseigner une langue ne consiste pas à programmer des machines, mais à s'adresser à des êtres humains dotés de savoirs, de compétences, portés par des motivations très variées, avec lesquels il convient de négocier la nature et la forme des parcours de formation. (VIGNER, 2004, p.18)

Références

- ANTUNES, Irlandé. *Língua, Texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo : Parábola Editora, 2009.
- COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Livre, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International, 1988.
- VIGNER, Gérard. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette Livre, 2004.