

***LA METHODOLOGIE DU FRANÇAIS INTENSIF A L'UNIVERSITE DE PORTO
RICO : TRENTE ANS D'EVOLUTION METHODOLOGIQUE.***

**MEMOIRE DE DEA : UNIVERSITE DE PARIS 3 – SORBONNE NOUVELLE,
DIDACTOLOGIE DES LANGUES-CULTURES,**

SOUS LA DIRECTION DE CHRISTIAN PUREN

2001

INTRODUCTION

De nos jours, le français jouit à Porto Rico d'une place privilégiée en tant que langue étrangère, arrivant en deuxième rang après l'anglais. Il faut néanmoins rappeler que l'anglais est appris obligatoirement dès l'école primaire tandis que le français est choisi à l'université par un grand nombre d'étudiants de diverses disciplines. Ce choix est étroitement lié, parmi d'autres raisons, à la situation politico-linguistique existant dans ce pays et dans laquelle s'insère l'enseignement/apprentissage de cette langue.¹

Après la Guerre Hispano-américaine de 1898, l'île de Porto Rico fut cédée comme butin de guerre aux Etats-Unis par les Espagnols, devenant ainsi une colonie américaine. À partir de ce moment, les Etats-Unis ont essayé d'imposer l'anglais comme langue officielle, tentative qui a échoué à plusieurs reprises : d'abord, pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, à cause surtout de l'instabilité de la politique linguistique. Puis, peu avant la Constitution de l'État Libre Associé² en 1952, le premier gouverneur portoricain élu déclare l'indépendance académique grâce à la Circulaire de 1948, qui fait de l'espagnol la langue officielle d'instruction. Mais si les tentatives d'anglicisation n'ont pas abouti, c'est surtout grâce à la résistance des habitants et à la force de l'espagnol, langue maternelle, ainsi qu'à l'évidente opposition de nombreux intellectuels, éducateurs, artistes et écrivains.

Ainsi depuis l'arrivée des américains à Porto Rico, trois grandes périodes principales de la didactique des langues, correspondant aux structures politiques, s'ensuivent³ :

- 1898 – 1948 : la politique linguistique est très instable, car l'enseignement se fait alternativement en anglais et en espagnol selon les intérêts des mandataires d'instruction nommés par le Président des Etats-Unis.
- 1948 – 1988 : à la fin des années 40, la politique linguistique se stabilise avec la Circulaire de 1948 du Secrétaire d'instruction, nommé par le premier gouverneur portoricain élu. Grâce à cette circulaire, l'espagnol est déclaré langue officielle d'enseignement et l'anglais devient une discipline spéciale ou deuxième langue.
- 1988 – 1991 : au milieu des années 80, le gouvernement de Porto Rico, partisan de l'État Libre Associé, entreprend une réforme éducative, dans laquelle l'enseignement des langues, notamment de l'espagnol et de l'anglais, joue un rôle essentiel. Par ailleurs, en 1991, l'espagnol est langue officielle.

Nous pouvons signaler également qu'en 1992, avec la victoire électorale du parti annexionniste, le gouvernement a fait passer une loi pour faire de l'anglais la deuxième langue officielle, au même titre que l'espagnol. Cette décision a été prise

¹ R. Villanua, "Le français a survécu", Atelier CUNY, New York, 1998, p. 1.

² Statut actuel de l'île de Porto Rico par rapport aux États-Unis, qui pourrait être comparé, quoiqu'il ne s'agisse pas exactement de la même situation politique, à celui des membres du Commonwealth.

³ S. David, *Porto Rico : réforme éducative, langue et nation. Essai d'analyse des discours sur l'enseignement des langues de 1988 à 1991*, Paris : Université de Porto Rico, 1993, p. 10.

seulement un an après que le gouvernement précédent ait déclaré l'espagnol comme unique langue officielle. Tout ceci sert à montrer qu'à Porto Rico, la question de la langue est, depuis plus d'un siècle, un enjeu politique et que, à chaque fois, le parti au pouvoir se sert des politiques linguistiques pour satisfaire ses propres besoins et ses intérêts. Cette situation d'incertitude et d'instabilité qui caractérise et le statut politique et les politiques linguistiques, se fait sentir en ce qui concerne la conception des Portoricains vis-à-vis des langues et, par conséquent, de la didactique des langues. En effet, « on parle et on écrit, depuis de début du siècle semble-t-il, du problème de l'enseignement des langues, vocables qui semblent aller de pair. »⁴

Aussi, existe-t-il un rapport de force entre l'anglais, considéré par les autorités comme une langue seconde (depuis 1948, il est enseigné comme une "discipline spéciale" ou "deuxième langue") et l'espagnol, langue maternelle. Ce rapport ressemble quelque peu à ce que décrit l'écrivain tunisien Albert Memmi dans son ouvrage de 1957, *Portrait du colonisé* lorsqu'il propose le concept de bilinguisme colonial. Selon lui :

« le bilinguisme colonial ne peut être assimilé à n'importe quel dualisme linguistique. La possession de deux langues n'est pas seulement celle de deux outils, c'est la participation à deux royaumes psychiques et culturels. Or, ici, *les deux univers symbolisés, portés par les deux langues, sont en conflit* : ce sont ceux du colonisateur et du colonisé. »⁵

Le cas de Porto Rico s'inscrit dans un contexte colonial : d'abord l'Espagne, puis les Etats-Unis. Chaque période a laissé des traces indélébiles sur la culture et l'identité du peuple, et la coexistence de ces deux langues dans une situation d'inégalité en est la plus représentative. L'espagnol et l'anglais se trouvent dans une situation conflictuelle, mais pas tout à fait dans le sens où l'entend M. Memmi. Si, pour lui, ce bilinguisme implique la dévalorisation de la langue maternelle du colonisé au profit de la langue du colonisateur, pour nous c'est le phénomène contraire qui s'est produit. En effet, la langue colonisatrice est d'une certaine façon défavorisée par rapport à la langue maternelle, car l'anglais n'est pas parvenue à remplacer l'espagnol dans la vie courante des Portoricains.

Pour un peuple qui se veut bilingue, l'anglais reste néanmoins une langue étrangère qu'il faut bien connaître et maîtriser. Selon l'idéologie politique⁶, les raisons pour vouloir apprendre l'anglais varient : en ce qui concerne les annexionnistes, il est nécessaire d'apprendre l'anglais pour mieux s'intégrer à la métropole, qui ne veut pas d'un pays où l'on ne parle pas l'anglais, et où l'on revendique le statut de l'espagnol comme langue nationale et officielle. Pour les indépendantistes, il s'agit de bien

⁴ *Idem*, p. 16.

⁵ A. Memmi, *Portrait du colonisé*, Paris : Gallimard, 1985, p. 126.

⁶ Il existe à Porto Rico trois partis politiques principaux, chacun avec une idéologie particulière concernant les rapports de l'île avec les Etats-Unis. D'abord, le *Partido Independentista Puertorriqueño* (PIP), qui préconise l'indépendance ; ensuite le *Partido Popular Democrático* (PPD) – partisan de l'ELA – qui veut garder une certaine autonomie, tout en conservant un lien privilégié avec les Etats-Unis ; et enfin, le *Partido Nuevo Progresista* (PNP), qui vise l'annexion de Porto Rico aux Etats-Unis en tant qu'état de l'Union. Le parti au pouvoir actuellement est le PPD, après huit ans de gouvernement par le PNP.

connaître l'ennemi pour mieux le combattre, de comprendre la culture et l'idiosyncrasie de l'envahisseur à travers sa langue. Pour ceux qui préfèrent le *status quo*, l'anglais est un instrument du pouvoir politique - pour garder les contacts avec la métropole - ainsi qu'un instrument de sécurité économique.

La situation politique a certainement marqué la relation entre les Portoricains et les langues. Bien que l'anglais soit enseigné comme une langue seconde à partir de l'école primaire, de nombreux experts s'accordent à dire que les Portoricains sont loin d'être bilingues. La grande majorité de la population n'est pas concernée par l'anglais car ce n'est qu'une langue étrange, chargée de représentations de pouvoir et d'hostilité. En effet, « certains considèrent l'apprentissage de l'anglais comme une imposition qui menace leur identité culturelle, tandis que les autorités ont, au cours des ans, parlé de bilinguisme et d'anglais deuxième langue. »⁷ Or, est-ce que l'anglais est véritablement une langue seconde, comme le prétendent les autorités ? Nous oserions affirmer que, pour la plupart des Portoricains, il s'agit plutôt d'une langue étrangère. À vrai dire, les apprenants d'anglais constituent un public captif qui, de plus, entretient des relations ambiguës avec cette langue.

L'anglais est appris dès l'école primaire jusqu'à la fin l'école secondaire (donc 12 ans d'enseignement/apprentissage) et les étudiants doivent aussi faire deux ans d'anglais à l'université. De plus, les contacts et l'exposition à la langue anglaise ont augmenté grâce aux avancées technologiques comme la télévision, le câble et l'Internet, ainsi qu'à la mobilité des personnes. Le niveau atteint par les élèves, néanmoins, laisse souvent beaucoup à désirer. Hormis les problèmes méthodologiques dans l'enseignement et les insuffisances de l'éducation publique, de nombreux experts ont avancé que le nationalisme, l'instabilité politique et les associations entre langue et culture ont créé une attitude sociétale hostile à l'apprentissage de cette langue.

La situation politique de Porto Rico, notamment en ce qui concerne les rapports de force entre l'anglais et l'espagnol, peut nous amener à considérer encore une autre question : quel est le statut du français dans ce contexte où deux autres langues coexistent et s'opposent déjà ? Par où pourrait-on faire entrer le français dans cette polémique, dans cet antagonisme constant entre la langue colonisatrice et la langue colonisée ? Enfin, pourquoi enseigner le français dans ce contexte ?

À la différence de l'anglais, le français a toujours été bien reçu par la population portoricaine du fait qu'il ne représente pas de menace particulière et qu'il n'entretient pas de relation controversée avec l'espagnol. En outre, pour des raisons historiques, le français a longtemps bénéficié d'une représentation favorable aux yeux des Portoricains : premièrement, au XIX^{ème} siècle, il y a eu une importante vague d'immigration provenant notamment d'Haïti et de Corse, ce qui a fait augmenter la communauté francophone sur l'île ; deuxièmement, le français jouissait d'un grand

⁷ S. David, *op. cit.*, p. 26.

prestige depuis l'époque où il était la langue de la diplomatie européenne ; et troisièmement, il n'était pas rare que les enfants des familles aisées poursuivent leurs études en France. Par conséquent, jusqu'aux années 60, le français fut enseigné dans les écoles publiques et privées ainsi que dans les universités du pays, enseignement qui répondait surtout à l'idéologie et aux besoins d'une élite sociale et intellectuelle. Un autre facteur propice à l'enseignement du français à Porto Rico est le fait qu'il a une très bonne image de marque grâce à la culture savante - le français étant conçu comme une langue chargée d'histoire, de culture, de littérature. Il constitue, par ailleurs, un moyen d'accéder à une culture courante autre que celle de l'envahisseur. Par ailleurs, pour les étudiants universitaires, le français est une langue qui leur permet de prendre du recul par rapport à leur réalité quotidienne, tout en les forçant à s'en rapprocher, à l'analyser, à la découvrir et la percevoir d'un autre œil, un œil critique.

Cependant à partir des années 70, la situation a brusquement changé : après une victoire électorale, les partisans de l'annexion aux États-Unis deviennent de plus en plus agressifs et le français cesse d'être une priorité culturelle, disparaissant ainsi de l'enseignement public. Il ne reste donc que l'Université de Porto Rico (université publique), l'Alliance française et quelques écoles privées où le français continue d'être enseigné. Paradoxalement, c'est dans ce contexte difficile que voit le jour la méthode du français intensif, grâce aux initiatives d'un groupe de jeunes diplômés venant d'arriver à l'Université de Porto Rico, qui ont voulu redonner au français un nouvel élan. En effet, malgré sa disparition du système public d'enseignement, le français a bénéficié d'un contexte socio-politique et intellectuel favorable à son essor au sein de cette institution.

Il faut signaler que, désormais, le premier contact de la plupart des élèves avec une langue étrangère est le cours de langue qu'ils suivent à l'université, où ils sont en mesure de choisir, parmi un nombre assez restreint d'alternatives, laquelle ils veulent étudier. Dans ce contexte, nous pouvons constater des différences remarquables en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, considéré langue seconde, et celui des autres langues, différences qui ont été présentées par Mme Myrta Alvarez Aguirre dans sa thèse concernant l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde contre le français comme langue étrangère par des étudiants portoricains⁸. (Voir Annexe A, Résultats des questionnaires distribués par Myrta Álvarez)

Tout d'abord, l'anxiété produite par l'apprentissage de l'anglais, caractérisée par l'inquiétude, le blocage et l'incapacité des étudiants à comprendre la langue cible, contribue également à développer un filtre affectif qui empêche l'individu d'intégrer et d'associer les informations concernant cette langue étrangère, devenant donc

⁸ Myrta Álvarez Aguirre, *Experiences of Puerto Rican Students in Learning English as a Second Language and French as a Foreign Language*, Thèse de doctorat, Université de New York, 2000. (Pour les Questionnaires distribués par Mme Álvarez aux étudiants, voir Annexe A).

impossible pour lui d'apprendre effectivement ladite langue. Or ce cas de figure ne se présente pas aussi souvent lorsque les étudiants apprennent le français. En effet, cette résistance à apprendre n'apparaît pas dans la même proportion lorsqu'il s'agit du français. Après un seul semestre de cours, les étudiants semblent plus motivés à apprendre et à parler cette langue, malgré le fait que – par rapport à l'anglais – ils auront moins d'occasions de l'utiliser en situations de communication réelle.

Certains facteurs ont été considérés responsables de cette « ouverture » ou « disposition » à parler le français : le fait que le français n'est pas une langue obligatoire mais choisie par les étudiants dans le cadre universitaire, l'absence de rapports de force entre le français et l'espagnol, l'identité culturelle, la formation des professeurs et les méthodes d'enseignement.⁹ Un autre élément qui a été signalé comme déterminant dans l'apprentissage de l'anglais et du français est la maîtrise de la langue maternelle. La maîtrise parfois insuffisante de l'espagnol académique - de la part des étudiants et des enseignants – a des effets sur l'acquisition d'une autre langue, en l'occurrence l'anglais ou le français, car la langue maternelle constitue une ressource pour les stratégies cognitives et d'apprentissage des langues étrangères.

Pourtant c'est surtout l'aspect méthodologique qui nous concerne dans le cadre de ce travail, quoi que les autres facteurs soient également importants. Pour ce qui est de l'enseignement de l'anglais, on utilise encore des méthodes traditionnelles, basées sur l'explication grammaticale et l'analyse de textes, tandis qu'à partir des années 70, les méthodes pour apprendre le français ont donné lieu à des approches plus centrées sur l'oral. Par ailleurs, les résultats des recherches de Mme Álvarez montrent que, d'après les étudiants, les professeurs de français parlent français dans le cours 95% du temps, tandis que les professeurs d'anglais ne parlent anglais en classe que 71% du temps. Les étudiants, quant à eux, affirment parler français en classe 86% du temps et anglais seulement 52% du temps. En outre, les étudiants considèrent que les professeurs de français parlent la langue plus couramment que les professeurs d'anglais, du fait que ceux-là maîtrisent mieux la langue étrangère ou qu'ils sont des locuteurs natifs.

De plus, les étudiants signalent que les cours de français sont plus dynamiques et utiles que ceux d'anglais, ennuyeux et répétitifs, et que les sujets traités dans la classe de français sont plus pertinents et pratiques pour la communication que ceux qu'ils étudient dans les cours d'anglais. Ainsi, l'approche utilisée dans les cours de français et la pertinence des contenus discutés en classe sont plus effectifs pour l'apprentissage de la langue que les méthodes grammaticales qui caractérisent l'enseignement de l'anglais à Porto Rico. Un autre élément mentionné par les étudiants est l'ambiance dans la salle de classe : en français elle est décontractée, ce qui leur permet de se sentir à l'aise au moment de s'exprimer, tandis que dans les cours d'anglais, ils n'osent pas parler.

⁹ *Idem.*, *English as a Second Language/English as a Foreign Language*, Río Piedras : UPR, 2001, p. 3.

Enfin, un facteur non-négligeable dans le processus d'apprentissage du français et de l'anglais est celui de la motivation. Alors que l'anglais est appris surtout comme un instrument économique-économique et de mobilité sociale, nécessaire pour un certain nombre de raisons pratiques (avoir un meilleur emploi ou avoir accès aux nouvelles technologies, par exemple), le français est plutôt perçu, comme nous le verrons dans ce travail, comme une fenêtre vers d'autres cultures ou comme un instrument permettant de voyager et d'avoir une culture générale plus vaste. Mais avant de passer aux particularités de l'enseignement de français à l'Université de Porto Rico, nous allons découvrir le contexte dans lequel s'est développé l'enseignement de cette langue.

I. LA CONCEPTION DE LA METHODOLOGIE DU FRANÇAIS INTENSIF

A. L'ère précédant le français intensif

1. Les cours de langues et le contexte universitaire

Le Département de Langues et de Littérature, au sein duquel sont nés les cours intensifs, était à l'origine le Département de Langues Étrangères¹⁰. Jusqu'aux années 40, les cours proposés par le Département étaient principalement de langue et de littérature française, ainsi qu'un cours de latin - le *latin pharmaceutique*, obligatoire pour les étudiants de la faculté de Pharmacie. Ce n'est qu'à partir de cette période que sont dispensés des cours d'allemand et de grec, ce dernier n'étant enseigné que sporadiquement. Il en fut ainsi jusqu'aux années cinquante, lorsque les moyens permirent d'assurer en permanence les cours de français, d'allemand, de latin et de grec, auxquels l'on avait ajouté l'italien, le portugais et le russe constituant ainsi le noyau dur des cours proposés régulièrement jusqu'aux années 80. Actuellement, le Département de Langues Étrangères assure les cours de français, italien, allemand et portugais, latin et de grec. (Voir Annexe B, Information Générale du Département)

Pendant les années 60, le Département de Langues Étrangères est devenu le Département de Langues et de Littérature, dont l'objectif principal était :

« de contribuer à la création d'une communauté intellectuelle multilingue, capable d'affronter les exigences du monde moderne, et de donner aux étudiants les compétences linguistiques dont il aura besoin pour la recherche ».¹¹

Au début, le Département était divisé en deux sections : d'un côté, la Section de Langues et de Littérature, chargée de dispenser les cours élémentaires de langues (français, allemand, italien, portugais, russe et latin), mais aussi des cours avancés (littérature, grammaire et composition) dispensés en langue étrangère ; et la Section de Littérature, chargée d'assurer les cours de littérature générale et comparée, aussi bien pour le diplôme de Licence¹² que celui de Maîtrise.

C'est à l'intérieur de ce nouveau département que fut créé le "programme intensif". La création des cours intensifs coïncide avec une période de remise en question de l'enseignement universitaire en général qui, à son tour, a donné lieu à un processus de renouveau institutionnel. Ce renouveau a pris la forme d'un projet de réévaluation académique qui répondait à deux soucis principaux de l'institution éducative : les changements structurels du monde contemporain (à la fin des années 60) et les changements structurels de la société portoricaine, qui tiraient vers le haut les

¹⁰ Au début "Departamento de *Idiomas Extranjeras*", devenu par la suite "Departamento de *Lenguas y Literatura*". Au cours des années 80, deux départements distincts ont surgi : le "Departamento de *Lenguas Extranjeras*" et le "Departamento de *Literatura Comparada*".

¹¹ Dpto. de *Lenguas y Literatura*, *Informe Anual*, Río Piedras: UPR, 1977, p. 1. (Traduit par nos soins)

¹² Il s'agit du diplôme de « *Bachillerato* » (B.A.) octroyé par le système universitaire américain, dont l'UPR fait partie. Il correspond plus ou moins à la Licence française.

exigences académiques pour la formation supérieure, afin de faciliter l'accès à de meilleures conditions de travail.¹³

Dans la Faculté des Lettres, plus spécifiquement dans le Département de Langues et de Littérature, le défi consistait à réviser la politique établie par rapport aux cours de langues. Certaines modifications s'imposaient :

1. Permettre aux étudiants non-spécialisés en langues de suivre les cours pendant l'été, dans un programme intensif ;
2. Revoir le nombre d'étudiants admis dans chaque cours, en tenant compte de la nature et des objectifs du cours ;
3. Réviser les objectifs, les orientations et le sens des épreuves de langue ;
4. Abréger au maximum les cours (élémentaires), dispensés sur deux ans, pour pouvoir donner des cours avancés.¹⁴

Pour ce faire, l'une de propositions était d'offrir des cours intensifs, afin de réduire le nombre de semestres à suivre par l'étudiant. Il s'agissait d'assurer le nombre de "crédits" exigés par le département en comprimant les quatre premiers semestres en trois, tout en améliorant la qualité des cours avec une approche moderne. C'est ainsi qu'à côté des cours "traditionnels", de trois heures par semaine, furent créés les cours intensifs, de cinq heures par semaine plus 15 minutes de laboratoire par jour.

En août 1968, au sein du Département fut créé l'Institut de Langues, sous la direction de Adela Gerardino, parallèlement à la Section de Langues et de Littérature. Cette division ne fut pas instaurée sans difficulté car elle donna lieu à des débats internes, concernant surtout les aspects méthodologiques et idéologiques de l'enseignement des langues. Au tout début, l'Institut n'offrait que des cours de français, d'italien et d'allemand, avec une nouvelle méthodologie développée sur le terrain, les cours traditionnels de français, d'italien et d'allemand, ainsi que de portugais, de russe et de latin, étant réservés aux professeurs de la Section de Langues et de Littérature. Ces derniers utilisaient une méthodologie plutôt traditionnelle, avec une approche grammaire/traduction, visant surtout à développer les compétences de lecture des apprenants. La traduction et l'explication grammaticale étaient alors la norme, le perfectionnement des capacités intellectuelles telles que la logique, la faculté d'association, la mémoire et la déduction prenant le devant face à l'apprentissage de la langue en elle-même¹⁵. Ainsi, les étudiants possédaient des connaissances en grammaire et en littérature, mais leur compétence orale n'était pas très développée.

Les cours de français étaient réunis pendant trois heures par semaine et les enseignants utilisaient *Le Mauger Bleu* comme manuel de base. Il faut signaler que, si ce manuel correspond en France à la méthodologie active, opposée par ses principes et par sa mise en œuvre à la méthodologie traditionnelle française, les professeurs de

¹³ M. Pérez Marchand, *Bosquejo sobre el proceso de reevaluación académica*, 24 de noviembre de 1967, Archivo Central, Universidad de Puerto Rico, 1968, p. 2. (Traduit par nos soins)

¹⁴ *Idem.*, pp. 7-8. (Traduit par nos soins)

¹⁵ R. Hernández, *Breve panorama histórico del curso intensivo*, s.l., s.d., p.1. (Traduit par nos soins)

l'Université de Porto Rico l'employaient tout en suivant une démarche traditionnelle. La traduction du vocabulaire et des expressions idiomatiques, ainsi que les explications grammaticales en espagnol se sont imposées, faute d'une cohérence méthodologique à l'intérieur du Département de Langues et de Littérature. La pratique en classe dépendait bien évidemment de la formation du professeur et de son expérience didactique, car certains parlaient plus en français que d'autres. Mais de toute façon, cette méthode ne convenait pas aux étudiants portoricains parce qu'elle s'adressait à un public général et ne faisait pas la différence entre les groupes d'apprenants ; elle n'était donc pas adaptée aux problèmes du public hispanophone.

En outre, elle présentait une vision du monde trop limitée : il s'agissait de l'exportation du mythe français, de la France colonialiste, sans entrer dans des considérations idéologiques ou sociales. À Porto Rico en particulier, l'enseignement des langues était dépourvu d'un volet culturel. Il n'y avait de considérations ni méthodologiques ni idéologiques, l'enseignement de la langue étant considéré comme idéologiquement neutre. Or la réalité était loin d'être si "neutre", parce qu'à Porto Rico le français représentait l'idéologie d'une élite, qui correspondait tant bien que mal à celle transmise par la méthode française, et la langue française véhiculait les valeurs de la classe dominante.

2. *La période de recherche*

Afin de pallier ces insuffisances méthodologiques et, en même temps, de satisfaire les nouvelles exigences institutionnelles concernant les cours de langue, Mme Gerardino, entourée d'un groupe de trois enseignants-chercheurs, s'est attelée à la tâche de développer des cours de langue en utilisant une méthodologie innovatrice à l'époque : la méthodologie audio-orale (MAO) développée par les Américains. Ainsi, Julita Cardona, Ruth Hernández et Marie Hélène Rodríguez, furent chargées de suivre des stages de formation à cette nouvelle méthodologie dans différentes institutions universitaires américaines, afin d'assurer les cours d'allemand, de français et d'italien, respectivement. Dans ce processus, elles ont été suivies de près et conseillées par les professeurs Robert Lado, de l'Université de Georgetown et Dwight Bolinger et Hugo Montero, de l'Université de Harvard.

Héritière de la « Méthode de l'Armée », qui devait rendre rapidement de jeunes militaires aptes à comprendre et à parler les langues étrangères du champ de bataille mondial, la MAO a évolué pour mieux s'adapter aux besoins du nouveau public : les étudiants. En effet :

« C.C. Fries d'abord, R. Lado ensuite à l'Université du Michigan entreprirent donc, avec d'autres didacticiens, d'en adapter certaines procédures à un enseignement moins intensif et pouvant être délivré à un plus grand nombre d'étudiants. »¹⁶

¹⁶ H. Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier, 1985, p. 36.

L'enseignement des langues étrangères avec la MAO, telle qu'elle a été mise au point dans les universités américaines, visait surtout à faire travailler les étudiants les compétences linguistiques (comprendre, parler, lire et écrire), avec un objectif pratique bien marqué. On accordait beaucoup d'importance au travail dans la salle de classe avec le manuel, dans lequel on trouvait le dialogue de base et sa traduction, l'essentiel du vocabulaire et les exercices structuraux, point fort de la méthodologie audio-orale. En outre, les cours de langues comptaient sur un laboratoire électronique de langues, progrès technologique oblige.

C'est dans ce contexte que les cours intensifs de l'Université de Porto Rico ont vu le jour. Or, il s'agissait d'un processus difficile parce qu'à la différence des universités américaines qui, en général, avaient les ressources et les infrastructures nécessaires pour entreprendre ce type d'initiative, à l'UPR le groupe d'enseignants-chercheurs a dû partir de zéro et avec un nombre limité de ressources et d'aides. Le premier problème qui se posait était celui du manuel à utiliser :

« Le problème du texte à utiliser pour chacune des trois langues était l'une des principales difficultés auxquelles nous avons été confrontés, non qu'il y ait une carence ..., mais parce qu'ils ont tous été conçus pour des étudiants anglophones. »¹⁷

C'est le Dr. Lado lui-même, alors directeur de l'École des Langues Romanes de l'Université de Georgetown, qui conseilla aux enseignants-chercheurs de l'UPR d'adapter l'un des manuels utilisés dans les universités américaines aux besoins des étudiants hispanophones. Le Dr. Bolinger, directeur du Programme des Langues à l'Université de Harvard, en revanche, leur a suggéré de préparer elles-mêmes le matériel nécessaire. La tâche s'est avérée difficile, car aux yeux des autorités universitaires, il s'agissait d'un projet trop ambitieux qu'elles n'avaient ni le temps ni l'expérience nécessaires de mettre en œuvre. Toutefois, les enseignantes ont décidé de relever le défi et ont élaboré un manuel pour les cours de français et d'allemand, alors que pour l'italien elles ont adapté un texte américain. Plus tard, l'expérience ayant montré que la première solution était préférable, des efforts ont été faits pour créer un manuel d'italien.

Un autre élément essentiel de la méthodologie audio-orale, était le laboratoire de langues. Dans la « Méthode de l'Armée », le travail des étudiants se faisait avec « un moniteur natif de L2 qui servait de modèle pour présenter les dialogues, et de répétiteur pour les faire apprendre par cœur. »¹⁸ Ce moniteur natif fut ultérieurement remplacé par des enregistrements de dialogues de langue courante sur les premiers magnétophones bi-pistes, ce qui a donné lieu aux premiers laboratoires électroniques de langue, devenus par la suite l'un des points caractéristiques de la MAO. En effet, selon Ch. Puren, « C'est le laboratoire de langues qui va devenir dans la MAO l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive ... »¹⁹

¹⁷ A. Gerardino, *Informe Anual 1968-69*, Río Piedras : UPR, 1968, p. 34. (Traduit par nos soins)

¹⁸ H. Besse, *op. cit.*, p. 35.

¹⁹ Ch. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Cle International, 1988, p. 303.

Dans le cadre des cours à l'UPR, les créateurs du français intensif ont décidé de retenir l'idée du locuteur natif, et donc d'un laboratoire "vivant", en opposition au laboratoire électronique. Pendant cette période de création, d'expérimentation et de mise en œuvre de la nouvelle méthode, l'équipe d'enseignants se réunissait souvent pour échanger des impressions, des suggestions et pour assurer la révision constante de leur projet. L'un des points fondamentaux traités à plusieurs reprises dans ces réunions était justement celui du laboratoire : dès le début, on a considéré la possibilité de créer et d'équiper un laboratoire de langues électronique pour remplacer le laboratoire vivant, idée qui n'a jamais pris dans l'esprit des concepteurs de la méthodologie intensive (désormais MI). En effet, bien que les modalités du laboratoire, ainsi que les fonctions du locuteur natif aient changé depuis leur création en 1968, le laboratoire vivant reste l'un des éléments fondamentaux de la méthodologie intensive. D'ailleurs, nous verrons plus tard que la discussion autour du laboratoire de langues se poursuit encore de nos jours.

Au début des années 70, il y avait deux approches d'enseignement du français à l'Université de Porto Rico : d'un côté les cours du programme intensif et, de l'autre, les cours dits "traditionnels". Les premiers avaient plus d'heures de cours, utilisaient une méthodologie nouvelle – que nous verrons plus tard – et intégraient le laboratoire vivant, alors que les seconds employaient la méthode grammaire/traduction et n'avaient pas de laboratoire. Les cours traditionnels avaient été maintenus car ils étaient nécessaires pour accueillir un nombre croissant d'étudiants, surtout ceux qui ne se consacraient pas entièrement aux langues. Mais les professeurs qui faisaient les cours traditionnels ont voulu changer de méthode pour apparaître plus attractifs aux yeux des étudiants de langues. À cette fin, ils ont transposé la MAO américaine, dont le laboratoire était un facteur de prestige et d'innovation, à l'enseignement du français à l'UPR. C'est ainsi qu'au milieu des années soixante-dix, le Département de Langues a équipé un laboratoire de langues qui lui a permis de faire les cours audio-oraux tels qu'ils étaient dispensés aux États-Unis. D'ailleurs, les manuels utilisés étaient ceux employés dans les universités américaines, dont *Parole et Pensée* et *French in Action*. La méthode avait pour eux un caractère expérimental car elle était nouvelle à Porto Rico, d'où le nom du cours : le français expérimental. (Pour des spécifications concernant les différences entre les cours de français intensif et expérimentaux, voir Annexes C et D).

Désormais, coexistent deux programmes d'enseignement : le programme intensif et le programme expérimental. Les différences entre ces deux approches d'enseignement/apprentissage du français à l'UPR sont décrites dans le Rapport Annuel du Département de Langues et de Littérature pour l'année 1979-80.

« L'Institut de Langues ... a développé des techniques innovatrices pour l'enseignement des langues, spécialement conçues pour des étudiants hispanophones. Le programme de l'Institut reçoit le nom de "programme intensif". Le corps d'enseignants est accompagné par un groupe de "moniteurs" dont la langue maternelle est soit l'allemand, soit le français, soit l'italien, qui travaillent comme des "assistants". [...] Le programme "expérimental" utilise des techniques plus

traditionnelles dans l'enseignement des langues et compte sur un laboratoire électronique complètement doté des ressources audiovisuelles modernes... »²⁰

Nous voyons bien comment, à cette époque, la conception de ce qui est “traditionnel” est un peu ambiguë : d’abord, sont considérés “traditionnels” les cours dispensés avant la création du programme intensif ; puis, sont décrites comme “traditionnelles” les techniques de la MAO employées dans les cours expérimentaux. Or, il est paradoxal d’affirmer que les techniques de la MAO sont traditionnelles car, comme nous l’avons mentionné auparavant, la MAO était elle-même innovatrice en ce qui concerne ses objectifs et sa mise en œuvre. En outre, elle a bien servi de modèle à la méthodologie intensive, ce qui fait que les techniques de cette dernière devraient être elles aussi “traditionnelles”. Cependant, les cours intensifs constituent une innovation, une véritable révolution en termes méthodologiques et idéologiques. Ainsi, cette ambiguïté répond plutôt à un désir de mettre en valeur la méthodologie “locale”, développée pour et par des Portoricains. La préférence de la programme intensif sur le programme expérimental existe encore et, à plusieurs reprises, elle a provoqué la remise en question de chacune de ces méthodologies.

Les cours de français expérimental sont aujourd’hui une composante essentielle du Département de Langues Étrangères. Ils sont au centre d’un débat depuis le début des années 80, en ce qui concerne leur méthodologie et leurs objectifs, par opposition à ceux du français intensif. Nous ne pourrions malheureusement nous consacrer dans ce mémoire à l’analyse et à la mise en perspective par rapport à la MI que ces cours mériteraient pleinement. Néanmoins, ce sujet pourrait faire l’objet d’un intéressant développement dans une autre étude. Nous nous attacherons plutôt à décrire l’évolution de la méthodologie du français intensif, qui est le sujet de ce mémoire.

*« Le commencement de la méthode,
c’est de comprendre la nécessité d’une méthode »²¹*

B. La méthodologie du français intensif

Nous l’avons vu précédemment, le français intensif puise ses origines à la fin des années 60 à l’Université de Porto Rico, comme réponse à la prise de conscience de la nécessité de renouveler aussi bien le contenu que l’approche des cours de langues pour les étudiants débutants. Au début, les recherches entamées sous l’aile du Département de Langues et de Littérature, ont porté sur la mise en œuvre de la méthode audio-orale (MAO) utilisée dans l’enseignement des langues étrangères aux Etats-Unis, qui a ensuite servi de modèle pour créer des leçons à titre expérimental. Le fruit de cette expérience initiale fut maintes fois révisé et aménagé pour satisfaire les besoins de plusieurs générations d’étudiants à l’UPR. Nous verrons dans ce travail que le français intensif constitue une méthodologie à part entière, en analysant les

²⁰ Dpto. de Lenguas y Literatura, *Informe Anual*, Río Piedras : UPR, 1980, p. 4. (Traduit par nos soins).

²¹ Ch. Puren, *op. cit.*, Paris : Cle International, 1988, p. 61.

différentes étapes de son évolution, de sa naissance à nos jours. De même, nous tenterons de prouver que son succès est dû, d'abord, au fait que cette méthodologie a été conçue sur le terrain, puis à son adaptabilité au cours des années et enfin à son originalité par rapport aux autres méthodologies existantes.

Afin de voir comment s'est constitué l'ensemble d'éléments qui ont donné lieu à cette méthodologie nouvelle, nous devons voir l'évolution des pratiques d'enseignement et la transformation progressive de ces cours. Certes, le français intensif était au départ adapté d'une méthode étrangère, en l'occurrence la MAO américaine, mais peu à peu, l'adaptation a cédé la place à la création d'un instrument inédit à partir d'expériences sur le terrain et de plusieurs phases de conceptualisation sur l'enseignement, sur les objectifs et sur les méthodes d'enseignement. Enfin, un produit nouveau et novateur s'est développé, différent aussi bien de la méthodologie auparavant utilisée que de la méthode audio-orale, point de départ de sa création.

L'expérience du français intensif représente en effet une rupture méthodologique avec la méthodologie dite "traditionnelle"²² : en effet, de la méthodologie grammaire/traduction, qui privilégiait l'objectif formatif des étudiants par le biais de la langue étrangère, on est passé à une version de la MAO transformée et adaptée aux besoins des étudiants portoricains, qui visait le développement des capacités d'expression orale des étudiants, donc l'objectif pratique. L'évolution de la MI s'est faite en deux temps : aussi avons-nous créé les concepts de français intensif de première et de seconde génération. La première génération va de 1968, date à laquelle ont commencé les recherches entamées à l'Institut de Langues, à 1971. La seconde génération comprend toute une période d'expérimentation et de conceptualisation allant de 1971 à 1980, date de la publication du manuel *Le français vécu*, et puis de 1980 à nos jours. Aussi, sommes-nous encore aujourd'hui à la deuxième génération de la méthodologie intensive car, même si la méthodologie a su évoluer et s'adapter suivant les besoins des étudiants, ses principes de cohérence restent inchangés. (Voir Annexe E, L'évolution des cours de français à l'Université de Porto Rico, pour une vue d'ensemble de cette évolution).

Chacune de ces étapes est caractérisée par une différenciation plus prononcée entre la nouvelle méthodologie et la méthodologie de base, c'est-à-dire la méthodologie audio-orale, en gardant tout de même certains points en commun. Voyons d'abord quels sont ces points communs entre la MI et la MAO, valables aussi bien pour la première que pour la seconde génération du français intensif. Ensuite, nous verrons comment la MI s'est éloignée de la méthodologie audio-orale, pour donner naissance à une véritable méthodologie distincte et originale.

1. *Les points communs entre la méthodologie intensive et la MAO*

²² Désormais, lorsque nous parlerons de "méthodologie traditionnelle" nous faisons allusion à la méthodologie utilisée à l'UPR avant la création de la méthodologie du français intensif.

De la MAO, la méthodologie a repris certains éléments fondamentaux. D'abord, son noyau dur – les méthodes orale, répétitive et imitative – puisqu'à l'origine le déroulement du cours répondait aux objectifs visés par la MAO :

« d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire, de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés (*skills*) sans lesquelles on ne peut pas prétendre bien posséder une langue. »²³

Les cours suivent un programme spécifique : d'abord, la présentation du dialogue de base, censé être un dialogue de langue courante, qu'il faut apprendre par cœur avant de comprendre le fonctionnement de la grammaire. Les dialogues sont suivis d'une traduction en espagnol, puis de questions de compréhension et de contextualisation. Il ne faut pas négliger la place qu'occupe le dialogue dans la méthodologie intensive, aussi bien dans la première que dans la seconde génération. Des éléments ont été modifiés entre le premier manuel, *Francés para puertorriqueños*, celui utilisé actuellement, *Le français vécu*, et enfin le nouveau manuel qui devrait être publié en août 2001, *Le Nouveau français vécu*. Certes, les dialogues ont été actualisés et adaptés pour essayer d'en faire à chaque fois des dialogues plus proches de la conversation courante. Mais le concept et la place du dialogue restent inchangés. Aussi, le rôle et l'importance des dialogues ont-ils été justifiés dans le prologue du premier manuel, *Francés para puertorriqueños* :

« Les dialogues proposés au début de chaque leçon présentent une situation amusante qui permet d'introduire le vocabulaire et des expressions idiomatiques du français courant, dans un contexte adapté aux intérêts des étudiants. »²⁴

Après le dialogue, on trouve les exercices structuraux - de répétition, de substitution, de transformation et d'enchaînement²⁵ - à travailler à l'oral en classe et par écrit à la maison. Les exercices reprennent les structures présentées dans les dialogues de base. Le but de ces exercices s'inscrit dans la logique de la MAO, dont l'appareillage conceptuel était constitué par la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste. Selon Henri Besse :

« Ces exercices, en raison des répétitions rapides qu'ils exigent, sont censés renforcer les structures apprises avec les dialogues de départ, les "fixer" et "automatiser" les opérations de substitution et de transformation qui (devenues de nouvelles habitudes, des comportements machinaux) permettront à l'étudiant de généraliser son apprentissage au-delà de ce qu'il a appris. »²⁶

Un autre élément que la méthodologie intensive, 1^{ère} génération a gardé de la MAO est le recours à l'analyse contrastive entre la langue étrangère et la langue maternelle des étudiants, qui détermine une certaine progression dans le contenu à enseigner. Les enseignants de français ont vite compris l'utilité d'une telle démarche, surtout étant donnée la proximité linguistique entre le français et l'espagnol et le fait que le public

²³ H. Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier, 1985, p. 35.

²⁴ R. Hernández, et. al., Prefacio, *Francés para puertorriqueños*, Río Piedras : UPR, 1970, s.p. (Traduit par nos soins)

²⁵ Ejercicios de concatenación, C. Lugo Filippi, Entretien, 21.02.01.

²⁶ H. Besse, *op. cit.*, p. 36.

était linguistiquement homogène. Par conséquent, les concepteurs du français intensif, désormais appelés intensivistes (Voir annexe D), du nom de la méthodologie qu'ils ont conçue, ont dû revoir les contenus linguistiques présentés par les méthodes américaines, afin de trouver une progression grammaticale plus appropriée aux besoins des étudiants hispanophones. Nous verrons plus tard la progression grammaticale et lexicale dans la première et la deuxième génération de la méthodologie intensive, représentés par les deux manuels : le *Francés para puertorriqueños* et *Le français vécu*, respectivement.

Par ailleurs, la méthodologie intensive reprend de la MAO le recours à la grammaire inductive implicite : on ne donne pas d'explications grammaticales et on ne demande pas aux étudiants de faire une analyse réflexive concernant les points grammaticaux qu'ils sont en train de découvrir. Au contraire, on considère qu'à partir des exercices pratiqués de façon intensive, ils parviendront à en déduire les règles. Le caractère intensif de l'enseignement est un autre élément de la MAO repris par la méthodologie intensive. Il s'agit de cinq heures de cours par semaine, plus 15 minutes de laboratoire par jour. Selon Ruth Hernández, la MI a conservé de la MAO le rythme et la discipline, car un certain degré de répétition et de gymnastique orale est indispensable à l'apprentissage de la langue.²⁷

En outre, la MI utilise les modèles d'enseignement des langues caractéristiques de la MAO : le modèle de la réaction (schéma question-réponse) et le modèle de l'immersion car, dans un sens, la classe et le laboratoire sont les seuls endroits où les étudiants sont en contact avec le français. En conséquence, pour profiter au maximum de ce contact, les étudiants sont priés de ne parler qu'en français ou, à défaut, d'utiliser la pantomime et les gestes pour communiquer, le recours à la langue maternelle étant banni dans les espaces destinés à apprendre le français. Enfin, le dernier point commun entre la méthodologie intensive et la MAO est le laboratoire de langue même si, comme nous l'avons vu précédemment, la MI a préféré conserver le laboratoire vivant au lieu de le remplacer par un laboratoire électronique. Nous aurons l'occasion d'analyser les avantages d'une telle décision pour la mise en œuvre de la méthodologie dans le prochain chapitre. Pour l'instant, nous présenterons les différences entre la MI et la MAO.

2. La rupture méthodologique

a. La méthodologie intensive, première génération

Chaque étape de l'évolution du programme intensif se caractérise par un éloignement vis-à-vis de la méthodologie de base, la MAO. Malgré les points signalés ci-dessus, qui restent des points communs entre les deux méthodologies, les concepteurs de la MI ont réussi à créer un produit nouveau clairement différencié du modèle

²⁷ R. Hernández, *Breve panorama histórico del curso intensivo*, s.l., s.d., p. 3.

conceptuel. Quelles sont alors les différences entre ces deux méthodologies ? Voyons. (Voir Annexe E, Évolution des cours de français à l'Université de Porto Rico).

Tout d'abord, nous devons mentionner la place des exercices structuraux. Certes, ils étaient l'activité privilégiée de la méthodologie intensive, comme de la MAO. Dès la première génération, cependant, les enseignants ont voulu remédier au caractère mécanique, voire machinal, de ce type d'exercice. Ils affirment que :

« Grâce à la répétition et à la pratique organisée dans une méthodologie significative pour l'étudiant (*il ne s'agit pas d'une simple répétition mécanique*), celui-ci parvient à fixer des structures de base de la langue, qui se consolident avec les divers exercices. Leur but est de permettre aux étudiants de maîtriser les structures fondamentales de la langue étudiée. »²⁸ (Nous soulignons)

Il y avait également d'autres types d'exercices comme, par exemple, des exercices de version concernant des structures du dialogue que les étudiants avaient déjà pratiqués en français. Après, ils passaient au résumé du dialogue afin de pratiquer le discours indirect ; enfin, le professeur posait des questions générales concernant la leçon, le vocabulaire, les expériences des étudiants, etc., pour pouvoir passer de la répétition machinale au réemploi plus ou moins spontané et libre des structures acquises.

Une autre modification significative était le laboratoire de langues. En effet, son application dans la MI était complètement différente de celle de la MAO, constituant ainsi l'un des points de divergence entre ces deux méthodologies. Nous l'avons déjà signalé, les concepteurs de la méthodologie intensive ont décidé de garder le modèle de laboratoire utilisé par la « Méthode de l'Armée », c'est-à-dire le recours à un locuteur natif de la L2. Or ses fonctions auprès des étudiants n'étaient plus les mêmes (c'est-à-dire, la répétition mécanique visant l'apprentissage par cœur du dialogue et des structures de base). Le laboratoire vivant de la MI, en revanche, constitue un « atelier » de travail et de pratique²⁹, où l'étudiant est censé parler librement la langue et non seulement produire des réponses mécaniques à des questions posées par un interlocuteur. Les séances, de quinze minutes à l'époque, facilitaient l'apprentissage de la phonétique et de la diction, avec l'avantage d'assurer un contact humain avec les élèves et des échanges culturels, éléments indispensables à la communication.

« L'apprentissage se renforce et s'enrichit encore plus grâce aux quinze minutes de conversation quotidienne avec le moniteur, dont la langue maternelle est la langue étudiée. Le moniteur est chargé de faire pratiquer les structures de base apprises, dans différentes situations de communication, ainsi que des aspects de phonétique et de diction pouvant poser des problèmes. »³⁰

²⁸ R. Hernández, *et. al.*, Prefacio, *Francés para puertorriqueños*, Río Piedras : UPR, 1970, s.p. (Traduit par nos soins)

²⁹ «Taller de trabajo y de práctica», Dpto. de Lenguas y Literatura, *Seminario para la capacitación de profesores y asistentes de idiomas de los cursos intensivos*, Río Piedras : UPR, 1986, p.1.

³⁰ R. Hernández, *et. al.*, Prefacio *Francés para puertorriqueños*, Río Piedras : UPR, 1970, s.p. (Traduit par nos soins)

Pour y parvenir, le moniteur doit essayer de faire vivre la langue et non pas de parler d'elle, l'objectif essentiel étant de permettre à l'étudiant de s'exprimer correctement en langue cible et dans des situations réelles de communication. Dans la conception du laboratoire vivant, le locuteur natif est beaucoup plus qu'un simple modèle pour présenter les dialogues, ou un répétiteur pour les faire apprendre par cœur.

La place de la répétition intensive et de la répétition extensive constitue une autre différence entre la MI et la MAO. Certes, dans la salle de classe, les professeurs de français avaient plutôt recours à la répétition intensive, puisque c'était le moyen de faire acquérir les structures aux étudiants. Mais ils n'oubliaient pas l'importance de la répétition extensive, puisque le vocabulaire et les structures grammaticales étudiés dans une leçon donnée, étaient repris dans les leçons postérieures. C'était le moyen de faire pratiquer le lexique et de la grammaire constamment pour que les étudiants n'oublient pas ce qu'ils avaient appris au fur et à mesure que s'ajoutaient de nouveaux termes et structures.

Un autre point de divergence entre la MI et la MAO développée aux Etats-Unis fut le choix des matériels didactiques à utiliser. Les enseignants de l'UPR ont d'abord refusé d'employer et puis d'adapter les manuels américains au public hispanophone, créant en revanche des outils spécifiques : le *Francés para puertorriqueños*, puis *Le français vécu*. Cette décision correspondait aussi bien à des soucis méthodologiques et idéologiques que budgétaires, car l'adaptation des matériaux utilisés dans les universités américaines au public portoricain aurait impliqué plusieurs inconvénients. Premièrement, les manuels conçus aux Etats-Unis présentaient la grammaire selon les difficultés que rencontraient les étudiants anglophones, suivant le principe de l'analyse contrastive. Ils s'attardaient donc dans des explications qui n'avaient aucun sens pour des étudiants hispanophones, comme par exemple l'absence de la notion de genre (masculin ou féminin) et, par contre, n'expliquaient pas suffisamment d'autres points qui pouvaient leur poser des problèmes. Ensuite, dans un contexte socio-politique et idéologique d'affirmation nationale et de questionnement politique et social, il n'était pas question de reprendre les outils de la métropole s'il était possible d'en produire sur le terrain. Enfin, les coûts d'importation des matériels des Etats-Unis dans un premier temps, puis leur traduction/adaptation de l'anglais vers l'espagnol, représentaient une difficulté d'ordre économique.

Par conséquent, il a fallu tout créer. Au début, Mlle Hernández était chargée de créer des leçons hebdomadaires, qui étaient photocopiées et distribuées aux étudiants ; le travail se faisait au jour le jour, avec les moyens du bord. Le premier effort de manuel de français a donné naissance au *Francés para puertorriqueños*. Il a été conçu par deux professeurs, Ruth Hernández et Carmen Lugo Filippi, qui s'était intégrée à l'Institut de Langues en 1969 un an après la création des cours intensifs et par l'assistante de français, Dolores Román. Le travail a été très difficile, parce qu'il a fallu commencer à zéro et avec des moyens limités.

1. Le « *Francés para puertorriqueños* »

Dès le début de l'élaboration de ce manuel, les enseignantes s'étaient posé la question de la participation de l'élève et de sa fonction dans le processus d'enseignement/apprentissage. Pour pallier les risques d'ennui et la difficulté des étudiants de passer du stade de la manipulation guidée des formes étrangères à leur réemploi adéquat dans des situations de communication réelle, points faibles de la MAO, les enseignantes ont voulu créer des conditions d'enseignement propices à ce que les étudiants ne soient pas de simples récepteurs ou répétiteurs, mais des participants actifs dans leur propre processus d'apprentissage.

Par ailleurs, ces professeurs, formés avec les méthodes traditionnelles et strictes, avaient le désir de changer les paradigmes de l'enseignement, et quel meilleur outil pour le faire que la langue, qui permettait aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants de participer, de s'intégrer aux événements, aux débats qui caractérisaient l'époque. Le *Francés para puertorriqueños* fut le premier essai sérieux d'élaboration d'un texte adapté aux besoins des étudiants portoricains. Dans la préface du livre, nous pouvons retrouver les motivations, les inquiétudes et la justification d'un tel projet, ainsi que le fonctionnement de la méthode et du manuel lui-même. Les enseignants accordaient une importance particulière au contexte de l'apprenant :

« Nous avons tenu compte des intérêts et des besoins particuliers des étudiants portoricains, avec une attention particulière aux aspects morphologiques et syntaxiques de la langue française qui nous posent le plus de difficultés, en tant qu'hispanophones. »³¹

Dans ce cadre, le manuel est tout de suite devenu l'outil privilégié des professeurs et le support principal des étudiants dans la classe de langue.

Aussi, pouvons-nous constater que dans cette première période de la méthodologie intensive, le degré d'intégration didactique est assez fort. Le travail était centré autour du dialogue de base et les exercices structuraux reprenaient les structures et le vocabulaire présentés dans celui-ci. Les autres activités de la classe (cf. dramatisations du dialogue, questions en général, reprise en discours indirect), portaient souvent sur le lexique et les structures apprises grâce au dialogue. D'ailleurs, dans une analyse de la méthodologie intensive faite par Mlle Hernández, elle reconnaît l'importance accordée au manuel, voire le "rôle monarchique" du texte, lorsqu'elle affirme que : « L'utilisation du texte est considérée dans cette première étape comme primordiale et la classe est organisée selon une programmation exacte qui laisse peu d'espace à la spontanéité. »³² Elle signale également que, malgré les efforts pour donner la priorité à l'étudiant en présentant des contenus qui les intéressent et qui leur tiennent à cœur, et en faisant allusion à des contextes qui leur sont proches, l'approche reste centrée sur l'enseignant et sur les méthodes répétitive et imitative, caractéristiques de la MAO :

³¹ R. Hernández, *et. al., op. cit.*, s.p.

³² R. Hernández, *Breve panorama histórico del curso intensivo*, s.l., s.d., p.1. (Traduit par nos soins).

« La limitation des structures enseignées, le contrôle absolu du groupe et l'enseignant comme élément clé du processus d'apprentissage caractérisent cette approche, qui produit le texte *Francés para puertorriqueños* et les premières versions de *Le français vécu*. »³³

Un autre aspect caractéristique de ce manuel est la progression grammaticale et lexicale, organisé selon le principe du pas à pas, du plus facile au plus difficile, selon les difficultés particulières du groupe d'apprenants. Ainsi, la progression thématique va de l'univers proche de l'étudiant, Porto Rico, à l'univers inconnu et lointain, en l'occurrence la France. Pour ce qui est de la progression – lexicale et grammaticale – dans *Francés para puertorriqueños*, elle est la suivante :

Leçon	Résumé du vocabulaire	Points grammaticaux
Leçon I	Les salutations, l'identité, l'université	L'identification, les présentations
Leçon II	Les directions, la localisation, les numéros, la météo	Adverbes de lieu, pronoms personnels (singulier/pluriel), verbe avoir (présent)
Leçon III	Les repas, les aliments, les boissons, la table, la cuisine	Article défini, verbe avoir (présent) ; verbes irréguliers (prendre, boire, etc.)
Leçon IV	La plage, l'heure	Verbes premier groupe (-er) (présent) ; verbe être (présent)
Leçon V	Les mois, les couleurs	Article indéfini, adjectifs
Leçon VI	Les loisirs : le cinéma, la discothèque	La négation, le partitif, verbe aller (présent)
Leçon VII	Les endroits : la librairie, le restaurant, la boulangerie, la charcuterie, etc.	Adjectifs démonstratifs, verbes irréguliers (présent)
Leçon VIII	Les activités : vélo, promenade ; liens de parenté	L'interrogation, le partitif, verbe faire
Leçon IX	Paris : la gare, les grands magasins, les cafés, etc.	Verbes irréguliers, pronoms COD/COI
Leçon X	Les maladies, les soins, le docteur, etc.	Passé composé avec avoir
Leçon XI	Les sports, les vacances	Passé composé avec être

À cette époque-là, la progression lexicale ne correspondait pas forcément à la progression grammaticale. Le lexique répondait à une logique thématique qui essayait d'aller de l'environnement connu de l'étudiant (l'université, les directions, la plage,...) à ce qui lui était inconnu (les cafés parisiens, le métro, la gare, etc.). Pour ce qui est de la grammaire, la progression était (selon la norme de la MAO) pas à pas (step by step) : on commençait par les points grammaticaux censés être plus faciles ou ceux qui s'avéraient indispensables pour la communication dès le début de l'apprentissage (les verbes du premier groupe et les verbes être et avoir, au présent de l'indicatif ; les pronoms personnels, les articles, les adjectifs, etc.), pour aller jusqu'aux points les plus compliqués (le partitif, les pronoms de complément d'objet direct et indirect, le passé composé). Nous verrons après que l'un des efforts des enseignants-chercheurs qui ont mis au point la MI a été de donner une certaine logique à l'organisation du lexique, en essayant de conjuguer la progression grammaticale avec l'organisation thématique du vocabulaire lorsque cela était possible.

³³ *Ibidem*.

Le laboratoire de langues était peut-être le seul espace qui n'était pas soumis directement à l'influence du manuel. Si le moniteur devait travailler en étroite collaboration avec le professeur, sans trop s'éloigner du champ lexical et des structures morphosyntaxiques de la leçon étudiée, il avait tout de même une certaine liberté par rapport au texte, afin d'inciter les étudiants à parler spontanément. En outre, la communication en "situation réelle" était plus facile à recréer dans le laboratoire que dans la salle de classe, les étudiants s'y retrouvant en petits groupes de 5 ou 6, ce qui leur permettait de prendre la parole plus souvent ou plus longtemps. De plus, les moniteurs ne travaillaient pas la grammaire, mais ils devaient présenter des aspects culturels pour rapprocher les étudiants d'une culture qu'ils ne connaissaient pas forcément. Ils se sentaient donc plus à l'aise pour parler librement de sujets différents et entrer dans le monde des étudiants par le biais de la langue étrangère.

Très tôt, les enseignants ont commencé à constater les limites de la MAO : d'abord, le fait que la simple répétition/imitation n'augmentait pas forcément la capacité à produire des énoncés nouveaux (passer du réemploi dirigé au réemploi spontané) ; ensuite, la remise en cause des deux théories sous-jacentes de la MAO, c'est-à-dire, la linguistique distributionnelle, critiquée par les linguistes génératifs, et les principes béhavioristes, questionnés par l'approche cognitiviste ; puis, le principe de gradation pas à pas et le montage d'automatismes dans les exercices structuraux ; la difficulté de passer des étapes initiales de l'apprentissage à des étapes ultérieures, concernant par exemple, l'enseignement de la compréhension et de l'expression écrites, l'enrichissement lexical, l'enseignement culturel ; et enfin, la difficulté de concilier l'oral avec l'écrit. Or la méthodologie intensive de la première génération, tout en voulant éviter les inconvénients de la MAO, restait encore assez proche de cette dernière du point de vue conceptuel et méthodologique, ainsi que de la mise en œuvre.

Ce n'est qu'au début des années soixante-dix que la situation commence à changer. Il s'agit de la période de transition entre la méthodologie intensive de première génération et ce que nous appellerons, dans le cadre de ce mémoire, la méthodologie intensive de seconde génération, qui va de le début des années 70 à nos jours. Bien qu'il n'y ait pas eu de rupture, mais plutôt une évolution, il existe des différences évidentes entre la première étape de la mise en œuvre de la méthodologie intensive, ce qu'elle est devenue par la suite et ce qu'elle est aujourd'hui.

b. Le français intensif, seconde génération

En 1971, sont arrivés à l'Université de Porto Rico Ana Lydia Vega et Robert Villanua, comme professeur et lecteur de français, respectivement. Le groupe d'enseignants formait alors une unité très forte, soudée non seulement par des liens professionnels mais aussi personnels et idéologiques. La conjoncture était également favorable à la remise en question et à l'amélioration de la nouvelle méthodologie parce que les autorités avaient accru le nombre de cours de français dans le Département et que, suite à une évaluation des cours intensifs par un comité *ad hoc* de la Faculté des Lettres, le programme intensif était devenu l'un des deux programmes

officiels du Département. Les enseignants ont donc décidé de réviser le manuel et, entre temps, ils sont retournés aux leçons hebdomadaires photocopiées. La période qui nous concerne dans cette partie, est elle-même divisée en deux temps : de 1971 à 1980, période de conceptualisation et d'expérimentation intense qui a abouti à la publication d'un deuxième manuel ; puis de 1980 à nos jours. (Voir Annexe E).

L'idée originale était de refaire constamment les matériels de travail, suivant les besoins et les réactions des étudiants aux dispositifs mis en œuvre dans les cours. À ce stade, les professeurs se réunissaient souvent pour discuter ce qui marchait et ce qui ne marchait pas et ils éliminaient ou rajoutaient des exercices au fur et à mesure que les cours progressaient. Mais cette démarche était coûteuse parce qu'elle impliquait que les matériaux soient constamment révisés, modifiés et réimprimés pour être distribués aux étudiants. À la fin, ils ont créé un outil unique, en l'occurrence le deuxième manuel de français, *Le français vécu*. Pour ce qui est du laboratoire, l'idée était également d'établir un système de rotation, afin de permettre à tous les enseignants de travailler avec chacun des moniteurs. Ce système a cependant dû être abandonné, du fait des contraintes administratives, au profit d'un système de tandems où chaque professeur avait son propre moniteur, désormais appelé assistant ou lecteur.

En ce qui concerne les procédés et les contenus de l'enseignement, l'intention des intensivistes était de développer une méthode moins mécanique que la MAO, plus ouverte à la création et à l'improvisation et plus proche de la vie des apprenants. Ainsi, ils voulaient transmettre une vision critique de la réalité, à partir d'une perspective globale : présenter le plus grand nombre d'aspects de la vie quotidienne contemporaine³⁴; former des individus plus ouverts à la communication et aux échanges internationaux ; et enfin, initier les étudiants à la complexité culturelle française et des autres pays francophones comme le Québec et les Antilles qui, de par leur proximité géographique, font partie de l'univers immédiat des Portoricains.

Cette conception du français et de la francophonie s'inscrit, quant à elle, dans le besoin de faire ressortir les réalités culturelles qui encadrent le processus d'enseignement/ apprentissage dans le contexte portoricain. Ce processus doit prendre en considération, par exemple, les difficultés phonétiques et grammaticales des apprenants hispanophones, d'où l'importance de développer des matériels conçus pour et par des hispanophones. De même, les intensivistes ont voulu partir de nombreux éléments de la vie nationale portoricaine (le sens de l'humour et l'importance de l'élément fantastique, l'amour de la musique et du théâtre, les habitudes des étudiants vis-à-vis des études, le manque de connaissances approfondies de la grammaire dans leur propre langue maternelle, l'ambivalence des apprenants par rapport à l'anglais...), sans rester enfermés dans le nationalisme qui caractérisait le

³⁴ R. Villanua, *et. al.*, *Le français vécu*, Río Piedras : Editorial Cultural, 1992, p. ii. (Traduit par nos soins).

Francés para puertorriqueños pour autant, afin d'élaborer une méthode qui s'accorde le mieux aux besoins de leur public.

Cette vision répond aussi aux nouveaux objectifs du Département de Langues et de Littérature : désormais, le but de l'enseignement des langues étrangères était non seulement de fournir aux étudiants les compétences linguistiques nécessaires à leur développement intellectuel et professionnel, mais aussi de leur apporter « les connaissances littéraires et culturelles qui constituent le patrimoine de l'Occident ainsi que de notre région caraïbéenne. »³⁵ Les objectifs ont donc été modifiés pour comprendre, aux côtés du volet formatif, le volet culturel, et la portée du projet éducatif s'est élargie pour ajouter à la culture occidentale générale un souci d'intégration régionale, plus focalisé sur les Caraïbes.

Pour ce qui est des aspects méthodologiques, la MI de seconde génération a gardé les mêmes points communs avec la MAO que la MI de première génération, à savoir : le caractère intensif du travail, le recours aux dialogues de base, l'utilisation systématique des exercices structuraux, l'apprentissage de la grammaire de façon inductive, le recours à l'analyse contrastive, la gradation des contenus et la limitation du vocabulaire. Cependant, des changements eurent lieu dès la troisième année d'utilisation de la méthode intensive, d'une part à cause des évaluations constantes qui se faisaient à l'époque, de par le caractère expérimental de la méthode et, de l'autre, elles ont répondu au constat des limitations que la MI avait sur le terrain.

Ainsi, les professeurs qui, il faut le dire, n'étaient formés ni en didactique des langues ni à l'enseignement du français langue étrangère (FLE), étant plutôt issus de filières littéraires, se sont donné la tâche de réviser la méthodologie et le manuel *Francés para puertorriqueños*. Pour servir cet objectif, ils ont étudié d'autres manuels qui étaient utilisés ailleurs, ainsi que les approches didactiques qui surgissaient en matière de FLE à cette époque, pour savoir quels étaient les contenus essentiels qu'un étudiant de français devait maîtriser en une année. Parmi les ouvrages consultés, ils ont eu recours au *Niveau Seuil*, pour avoir une idée du vocabulaire minimum que les étudiants devaient apprendre pendant la première année. Une autre influence significative a été l'approche communicative (AC), surtout dans la mesure où elle prenait en compte les processus de réflexion et d'apprentissage des étudiants.

Certains points forts de l'approche communicative ont été retenus par les enseignants portoricains, ce qui a contribué à la différenciation entre la première et la seconde génération de la méthodologie intensive. Premièrement, l'objectif général de l'enseignement n'était plus de maîtriser les aptitudes langagières (comprendre, parler, lire et écrire), mais de permettre aux étudiants de parler et de communiquer en langue étrangère dans des situations de la vie quotidienne. Deuxièmement, les théories de base n'étaient plus le béhaviorisme skinnérien et la linguistique distributionnelle, mais

³⁵ Dpto. de Lenguas y Literatura, *Informe Anual*, Río Piedras : UPR, 1981, s.p. (Traduit par nos soins).

la psychologie cognitive, qui tient compte des processus cognitifs des apprenants. Par conséquent, les professeurs accordaient plus d'importance aux questions des étudiants et aux explications grammaticales, puisqu'ils considéraient que ceux-ci devaient exercer un contrôle réflexif sur ce qu'ils apprenaient. Dans cette optique, l'attitude vis-à-vis de l'erreur s'est également modifiée : elle est désormais considérée comme un indice de l'apprentissage, au même titre que les acquisitions³⁶. Troisièmement, les cours étaient désormais centrés sur l'apprenant et non sur le professeur, ce dernier assumant un rôle d'animateur, de provocateur au sein du groupe. Enfin, la traduction en langue maternelle était tolérée, quoique non préconisée, lorsqu'elle s'avérait nécessaire à la compréhension.

En contrepartie, les enseignants n'ont pas suivi tous les préceptes de l'approche communicative : d'un côté, ils ont gardé certains éléments de la MAO qui semblaient bien fonctionner et, de l'autre, ils ont intégré certains éléments nouveaux qu'ils considéraient comme essentiels à l'apprentissage complet de la langue. D'abord, les enseignants n'ont pas renoncé à l'utilisation des exercices structuraux de la MAO, comme le préconisait l'AC, avec sa grammaire notionnelle-fonctionnelle. Ils ont préféré rendre les exercices structuraux moins mécaniques pour permettre aux étudiants de passer de la répétition au réemploi spontané. Une autre composante de l'approche communicative qu'ils n'ont pas retenue, fut la progression de l'enseignement en fonction des besoins langagiers des apprenants. À ce propos, ils ont préféré suivre la progression grammaticale pas à pas, selon les difficultés particulières du public hispanophone, progression déjà présente dans le premier manuel.

Les enseignants ont aussi voulu apporter de nouveaux éléments à leur méthodologie d'enseignement, déjà un peu éclectique. L'un des principes novateurs, fut l'intégration systématique de l'élément ludique dans le processus d'enseignement/apprentissage. De même, ils ont voulu incorporer de façon définitive le travail interdisciplinaire, en ayant recours au théâtre, à la musique, à la création artistique ou littéraire, entre autres, dans la production des étudiants. Ces deux facteurs ont été décisifs dans la mise en œuvre de la MI de seconde génération. Par le biais de la créativité, du jeu et de la spontanéité, les enseignants ont essayé de donner un caractère plus vivant à l'enseignement du français, et de permettre aux étudiants de profiter de l'expérience d'apprentissage. Ainsi, l'étudiant pouvait s'amuser tout en apprenant le français et créer un univers dans lequel il était acteur, spectateur et médiateur. L'aspect créatif du cours s'insérait également dans la perspective de concentration sur l'apprenant, car celui-ci était désormais encouragé à faire valoir ce qu'il était et ce qu'il pouvait apporter aux autres. De cette façon, le cours de français était censé devenir un lieu où les étudiants s'enrichissaient au niveau personnel, culturel et, bien sûr, linguistique et où ils se découvraient et découvraient leur entourage avec un autre regard, à travers le prisme de la langue étrangère.

³⁶ M. Pendanx, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris :Hachette, 1998, p. 21.

C'est ainsi que les changements opérés au cours de cette période de transition dans les procédés d'enseignement se sont intégrés définitivement aux cours. Tout d'abord, en reconnaissant l'importance de la créativité et de la spontanéité, les professeurs ont développé des cours moins programmés, plus souples. De même, ils ont donné plus de marge au questionnement des apprenants, pour pallier les inconvénients du processus inductif dans l'apprentissage : le fonctionnement de la grammaire est ainsi soit expliqué par le professeur, soit formulé par les étudiants eux-mêmes, selon le niveau du groupe. Puis, ils font davantage participer l'étudiant, qui devient l'agent privilégié en classe. Placer l'apprenant au centre même du processus d'enseignement/apprentissage a également changé le rôle de l'enseignant dans l'espace qu'ils ont en commun. En effet, un élément essentiel de la MI était l'intégration du professeur au groupe et le désir de réduire les distances entre enseignant (aussi bien le professeur que le lecteur) et apprenant. Aussi, l'enseignant n'est-il plus détenteur des connaissances et dispensateur de l'enseignement, mais plutôt un animateur-provocateur des échanges en classe.

1. « *Le français vécu* »

Au fur et à mesure que la méthodologie évoluait, les contenus changeaient aussi. D'abord, l'approche culturelle a subi de légères modifications. Si pendant la période initiale, celle du *Francés para puertorriqueños*, on partait d'un cadre nationaliste assez restreint qui plaçait Porto Rico au centre et au départ de la découverte de l'étranger, pendant la période d'expérimentation qui a suivi, on a essayé de garder l'approche nationaliste, tout en la plaçant dans un cadre international plus élargi, en passant d'abord par la Caraïbe francophone, pour continuer vers la France et puis vers le reste du monde francophone. Dans cette perspective, l'approche de la méthodologie intensive correspondait aussi bien à l'essor dont bénéficiaient à l'époque les études concernant la Caraïbe qu'aux objectifs du Département qui, comme nous l'avons mentionné plus haut, prétendait rapprocher Porto Rico de ses voisins caraïbéens.

En même temps, on a ressenti le besoin de diversifier le contenu du cours afin de satisfaire les divers intérêts des étudiants, ce qui a impulsé les professeurs à créer des dialogues et des exercices de classe orientés vers le débat et vers la remise en question des réalités et des situations véhiculées par les textes. On passe ainsi des exercices structuraux répétitifs à des exercices permettant de réfléchir et générant des discussions, pour que l'étudiant s'identifie aux contenus, du point de vue intellectuel et affectif. De cette façon, on voulait donner au processus d'apprentissage un caractère vivant, d'où le nom du manuel qui est apparu au début des années 80, *Le français vécu*. (Voir Annexe F, Présentation du *Français vécu* au SEDIFRALE)

Dans ce nouveau manuel, les contenus thématiques étaient présentés autrement que dans le premier manuel : les dialogues introduisaient le monde français dès le début, en faisant allusion à des éléments, des lieux, des personnages de la vie courante, même si les apprenants n'y étaient pas familiarisés. Ce n'était pas le cas du *Francés para puertorriqueños* qui partait, comme nous l'avons décrit plus haut, du connu vers

l'inconnu, donc de Porto Rico vers la France. De même, les contenus grammaticaux et lexicaux étaient organisés de façon différente.

Par exemple, parmi les aspects qui ont été modifiés, nous pouvons signaler la progression du lexique : ils ont essayé de faire coïncider le vocabulaire avec les points grammaticaux discutés dans chaque leçon. Aussi, trouvons-nous que le lexique concernant les récits d'enfance permet de faire pratiquer les différences entre l'imparfait et le passé composé ; le vocabulaire des repas et de la nourriture sert à présenter le partitif et le pronom adverbial "en"; le thème des voyages est utilisé pour travailler le futur de l'indicatif ainsi que les systèmes hypothétiques "présent-futur". Bien évidemment, il n'est pas toujours possible de faire une correspondance entre le lexique et un ou plusieurs points de grammaire, et par contre, il serait possible de trouver d'autres thèmes que ceux qui sont proposés dans le manuel pour présenter les mêmes points grammaticaux. Mais ce qui est intéressant dans cette démarche, c'est le fait que ces professeurs aient fait l'effort de rendre la tâche d'apprendre le vocabulaire plus facile et plus logique pour les étudiants.

Pour avoir une idée plus précise de la progression du lexique et de la grammaire, nous avons estimé pertinent de la présenter sous forme de tableau :

Leçon	Résumé du vocabulaire	Points grammaticaux
Leçon I	Les salutations, l'identité, l'université, la date, quelques adjectifs, les chiffres	Verbes : 1 ^{er} groupe + aller, être ; pronoms sujets, adjectifs possessifs, interrogation, ...
Leçon II	Les directions, la localisation, l'orientation	Verbes : avoir, s'en aller ; adv. de lieu, pron. personnels, négation, articles définis
Leçon III	Les repas, les aliments, les boissons, la table, la cuisine	Verbes irréguliers (prendre, boire, etc.) ; partitif, pronom adv. "en"
Leçon IV	La plage, le temps, les saisons, les couleurs, le paysage	Verbes: 2 ^e groupe, irréguliers ; pron. impersonnel "on", futur proche, adj. démonstratif
Leçon V	Chez le docteur, visite médicale, soins et remèdes, maladies, le corps humain	Verbes : 1 ^{er} groupe, pronominaux, d'autres vbs. irréguliers ; passé composé avec "être"
Leçon VI	Les loisirs : le cinéma, la discothèque, les spectacles ; la famille	Passé composé des verbes transitifs et intransitifs, place de l'adverbe, adjectifs
Leçon VII	Le bureau, le travail, le téléphone, la technologie, la confrontation	Verbes : pronominaux (présent, p.c.), adjectifs possessifs (pluriel)
Leçon VIII	L'enfance, les souvenirs, l'école, les contes, les animaux, la confrontation	L'imparfait de l'indicatif L'imparfait et le passé composé
Leçon IX	La dispute et la réconciliation, les voyages, les moyens de locomotion	Futur de l'indicatif, systèmes hypothétiques (présent-futur), prépositions
Leçon X	L'agence immobilière, l'appartement, la maison, l'émigration	Conditionnel, syst. hypothétiques, discours direct et indirect, termes de cohérence
Leçon XI	La mode, les boutiques, la couture	Pronoms COD, COI, accord du p.c. avec le verbe avoir, pronoms adv. "y" et "en"
Leçon XII	La maison, les courses, les travaux ménagers, relations patron-domestique	Impératif : + pron. compléments, + "y" et "en", l'ordre des pron. compléments
Leçon XIII	Le système scolaire et universitaire, expressions avec le subjonctif, la lettre	Présent du subjonctif, emploi du "ne" explétif, locutions conjonctives

Ayant compris la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, les intensivistes ont préféré avoir une démarche plutôt éclectique et reprendre des éléments de différentes méthodes. Ainsi, la première manifestation d'éclectisme s'est faite au moment même de la création, lorsqu'ils ont voulu adapter la méthode aux situations d'enseignement/apprentissage qu'ils rencontraient sur le terrain. Mlle Hernández décrit l'évolution des pratiques didactiques et des contenus présentés dans le nouveau manuel :

« ... de la méthode grammaire-traduction, nous avons gardé les explications grammaticales, qui que plus accessibles ; de la MAO, le rythme et la discipline. [...] Les approches cognitiviste et humaniste nous ont appris que l'individu réapprend le monde par l'apprentissage de la langue et donc qu'il faut essayer de transmettre une vision plus critique des réalités véhiculées par la langue cible. »³⁷

Parler d'éclectisme dans le contexte de cette méthodologie constituée pourrait sembler contradictoire. Les professeurs ne peuvent être tout à fait éclectiques dans leurs pratiques puisqu'ils ont tout de même certains postulats et certains principes de cohérence à respecter. Mais la méthodologie intensive, tout en étant une méthodologie constituée, « cohérente par nature et par fonction »,³⁸ n'est pas renfermée sur elle-même pour autant. D'abord, comme nous venons de le montrer, du point de vue des pratiques didactiques et des contenus, il y a eu une certaine diversification visant à prendre en compte les diverses situations d'apprentissage pouvant se présenter dans la salle de classe. Puis, dans une deuxième phase, chaque enseignant de français a dû, au cours des années, adapter sa propre utilisation de la MI à sa réalité dans la salle de classe. Nous verrons dans le prochain chapitre comment, dans la pratique, les professeurs ont eu recours à des pratiques didactiques qui n'étaient pas prévues par la MI originale et comment cette dernière s'est modifiée progressivement pour faire face à la complexité du processus d'enseignement/apprentissage.

Aussi, considérons-nous que l'éclectisme de la méthodologie intensive se manifeste dans sa mise en œuvre car les professeurs sont libres « d'incorporer, d'éliminer, de modifier et d'élargir constamment » leurs pratiques didactiques, selon le contexte, les besoins et les intérêts des étudiants. Selon Ruth Hernández,

« si d'un côté nous remettons en cause l'existence même du texte – dans les cours intermédiaires, par exemple, il n'y en a pas – de l'autre, nous questionnons l'existence d'une méthode unique. Les critères [pour l'enseignement] devraient toujours être, à notre avis :

- les besoins des apprenants ;
- leur cadre psychologique et spatiotemporel (âge, lieu, milieu social, difficultés spécifiques, etc.) ;
- le caractère motivant du matériel créé à partir de ces caractéristiques ;
- le caractère dynamique de l'expérience dans la salle de classe ;

³⁷ R. Hernández, *Breve panorama histórico del curso intensivo*, s.l., s.d., p. 3.

³⁸ Ch. Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier, 1999, p. 17

- l'adoption de la part du professeur d'un rôle de catalyseur, d'agent provocateur et de guide dans un processus devant aboutir à la prise de la parole par l'étudiant, seul juge et maître de son processus d'apprentissage. »³⁹

C. Conclusion

Après avoir présenté tous ces éléments, nous sommes en mesure d'affirmer que la méthodologie intensive (MI) est bel et bien une méthodologie à part entière. Selon Ch. Puren une méthodologie est :

« un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites. »⁴⁰

Si l'on tient compte de cette définition, nous pouvons avancer que la MI met en place une série d'éléments qui caractérisent son originalité, sa cohérence et son efficacité. Mais quels sont ces éléments qui font de la MI une méthodologie unique et distincte ?

Tout d'abord, elle a surgi du constat même de la nécessité de changer de méthode d'enseignement, ce qui constitue l'un des premiers pas vers la constitution d'une méthode. Ce changement a entraîné une rupture totale avec la méthodologie précédente, en l'occurrence, la méthodologie "traditionnelle" du Département de Langues et de Littérature de l'UPR. Les intensivistes ont mis au point de nouveaux dispositifs et de nouvelles techniques d'enseignement jamais vus auparavant dans ce contexte universitaire. Or, cette méthodologie ne s'est pas faite en un jour : le processus a pris des années de constatations des manques sur le terrain, d'écoute des besoins et des intérêts des étudiants, puis de conceptualisation, de révision et de reformulation des composantes principales de la méthodologie d'enseignement.

En outre, si la MI était caractérisée au départ par le noyau dur et par certains préceptes de la MAO, au fur et à mesure que les exigences des apprenants ont changé, la MI a abandonné certains principes de son modèle méthodologique pour en créer de nouveaux. Ainsi, peu à peu, la MI s'est complètement différenciée de la MAO, donnant lieu à une méthodologie nouvelle et originale. La mise en œuvre de la méthodologie, comme nous le verrons par la suite, est différente aussi de celle de son modèle, la MAO, et de la méthodologie "traditionnelle" de l'UPR. D'après nos connaissances, elle est également différente des méthodes utilisées aux Etats-Unis et en Amérique latine, ce qui lui confère un caractère encore plus singulier.

Enfin, la MI possède aussi sa propre cohérence interne, élément indispensable de toute méthodologie, assurée par les objectifs de l'enseignement, par l'approche des enseignants et par l'acceptation des apprenants pendant presque trente ans déjà. Cette cohérence est constituée, d'un côté par les aspects pragmatiques de l'enseignement -

³⁹ R. Hernández, *Breve panorama histórico del curso intensivo*, s.l., s.d., p. 4.

⁴⁰ Ch. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Cle International, 1988, p. 17.

les dialogues de base, les exercices structuraux, l'intensivité du travail, l'obligation de ne parler que le français, le recours au laboratoire vivant, etc. - et de l'autre, par la composante psychologique et affective - l'intégration systématique de l'élément ludique et de l'humour, l'attitude envers l'erreur, l'abolition des distances entre enseignant et apprenant, etc.

C'est dans ce contexte que Pedro Sandín⁴¹, professeur de français de l'UPR, a proposé de considérer d'une part les aspects méthodologiques et, de l'autre, ceux qu'il appelle les "aspects spirituels", qui caractérisent les cours intensifs et qui assurent leur succès auprès des étudiants (Voir Annexe G, Les aspects méthodologiques et les aspects spirituels de la méthodologie intensive).

Aspects méthodologiques	Aspects spirituels
<ul style="list-style-type: none"> • le recours au français comme instrument exclusif de communication (modèle de l'immersion) ; • les dialogues de base (axe de chaque leçon) ; • la présentation du vocabulaire (organisation thématique) ; • la présentation de la grammaire (inductive implicite et graduée selon les difficultés des apprenants) ; • l'utilisation du manuel de base ; • le travail au laboratoire vivant avec un lecteur natif par petits groupes ; • l'intensivité du travail : 50 minutes de classe, plus 30 minutes de laboratoire par jour. 	<ul style="list-style-type: none"> • l'élément ludique et fantastique, qui permet de créer une ambiance propice à l'apprentissage en neutralisant la peur des apprenants, en encourageant la créativité et en facilitant la participation de tous ; • le traitement de l'erreur : le recours à la pédagogie de la faute (les erreurs aident à apprendre) et une attitude d'aide au lieu de censure par rapport à l'étudiant ; • la prise en compte du public, ce qui permet d'adapter les matériaux didactiques ; • le travail en équipe dans une ambiance où la hiérarchie est abolie et où la communication passe dans toutes les directions ; • l'enthousiasme des professeurs vis-à-vis de leur travail, ce qui permet de motiver les apprenants.

Mais jusqu'à présent nous n'avons discuté les composantes de la méthodologie intensive que de façon abstraite. Passons donc maintenant à la présentation du fonctionnement de la méthodologie intensive, de son application dans la salle de classe et, enfin, des éléments qui composent cette méthodologie.

⁴¹ P. Sandín, *Abajo el terrorismo intelectual: la experiencia del método intensivo en la enseñanza del francés en el Recinto de Río Piedras*, Pío Piedras : UPR, 2000, s.p.

II. LA MISE EN ŒUVRE DU FRANÇAIS INTENSIF

A. Aspects généraux

1. Méthodologie de la recherche

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les grands traits de l'évolution de la méthodologie intensive. Mais nous n'avons pas encore vu comment cette dernière est mise en œuvre dans la salle de classe. Dans cette partie du mémoire, nous allons étudier les différents éléments de la classe de langue, à savoir : les professeurs, les étudiants, le groupe-classe, l'assistant de langues tout comme le laboratoire vivant et le manuel, ainsi que leur fonctionnement. Il faut signaler que la méthodologie intensive constitue un ensemble et que, par conséquent, tous ces éléments sont interdépendants. Chacun d'eux est indispensable à la mise en œuvre de la MI et le recours systématique à la totalité de ces composantes est l'un des facteurs qui ont contribué à assurer le succès de la méthodologie intensive depuis ses débuts.

Pour analyser ces éléments et voir comment ils interagissent dans le contexte du cours, nous avons eu l'occasion de suivre pendant six mois deux sections de français et leurs laboratoires correspondants. À l'origine, nous voulions observer toutes les classes, mais après les premiers jours d'observation nous avons retenu, parmi les six enseignants chargés des cours intensifs, les seules deux femmes qui assurent ce cours actuellement, Ana Lydia Vega et Aracelis Rodríguez. Hormis les contraintes de temps – il était impossible d'observer six professeurs (et dix sections de cours au total), cinq jours par semaine – ce qui nous a poussée à faire ce choix était le fait que ces deux enseignantes ont accompli un parcours de formation similaire au nôtre. Toutes deux Portoricaines, elles ont d'abord étudié à l'UPR, où elles ont appris le français, puis elles ont continué leur formation supérieure (maîtrise et doctorat) en France. Nous avons également suivi nos premières années de formation à l'UPR, obtenant par la suite la maîtrise et le DESS en France. De ce fait, nous pensons que nous pourrions mieux nous identifier aux situations d'enseignement vécues par ces deux professeurs, ce qui ne saurait être qu'un avantage dans le cadre de ce travail de recherche. Enfin, nous avons été étudiante de ces deux professeurs et, pour cela, nous nous sentions à l'aise en suivant leurs cours.

Nous nous sommes donc concentrée sur les cours de Mmes Vega et Rodríguez, mais nous avons également assisté – pendant deux mois – aux cours de deux professeurs français, ainsi qu'à leurs laboratoires respectifs, afin d'avoir quelques éléments sur la globalité de l'enseignement du français intensif à l'UPR. De plus, nous avons distribué des questionnaires pour recueillir les impressions de 55 étudiants des différentes sections (sur un total de 120 étudiants environ) concernant les professeurs, le laboratoire vivant et le manuel du cours. (Voir Annexe H, Modèle du questionnaire distribué aux étudiants de français intensif). Enfin, nous avons pratiqué des entretiens semi-dirigés avec huit professeurs – de français intensif mais aussi d'autres enseignants de français du Département de Langues Étrangères – et avec les quatre

assistantes de langue. En outre, nous nous sommes servie de notre propre expérience en tant qu'étudiante de français intensif il y a une dizaine d'années.

Au début de nos observations, nous nous sommes heurtée à ce qui semblait être un gros inconvénient pour cette recherche : le fait de n'avoir jamais enseigné le français. Dans la conception didactologique de la recherche, cette dernière découle souvent du constat d'un manque ou d'un problème dans le processus d'enseignement. Mais nous ne pouvions pas partir d'un tel constat, puisque nous n'avions pas vécu cette expérience. Nous avons constaté cependant qu'il était possible de présenter nos propres constats en tant qu'étudiante de français, ainsi que de repérer les inquiétudes des professeurs, issues de leurs pratiques d'enseignement. De plus, le fait d'avoir fait nos études en France pendant quatre ans nous a permis, d'un côté de perfectionner notre niveau de français et ainsi de mieux apprécier les problèmes rencontrés par les autres apprenants de cette langue. Et de l'autre, de prendre du recul par rapport à notre propre expérience d'apprentissage, ce qui facilite le processus d'analyse. Enfin, une année comme assistante d'espagnol dans un lycée à Paris, et le fait d'avoir été professeur d'espagnol à Porto Rico, nous ont permis d'avoir une idée sur ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage des langues, et des difficultés que ces deux processus impliquent. Ainsi, grâce à notre expérience et à notre formation nous avons été en mesure de pallier les inconvénients de ne pas avoir été professeur de français.

À partir de nos observations, nous avons pu établir des comparaisons entre ce que les cours étaient au départ, ce qu'ils étaient il y a dix ans et, enfin, ce qu'ils sont devenus aujourd'hui. Nous avons étudié la mise en œuvre des cours par rapport à l'idéologie de base et aux principes méthodologiques exposés dans la première partie de ce mémoire. Aussi, verrons-nous d'abord comment ont été décrits les objectifs et les modalités de cours intensifs à ses origines, c'est-à-dire lors de la première génération, et comment ils sont présentés dans la préface du Français vécu, correspondant à la seconde génération. Puis, nous présenterons chacune des composantes des cours intensifs et, enfin, nous verrons comment fonctionne l'ensemble de ces éléments pour aboutir à des cours réussis et à une méthodologie performante.

2. Description générale du cours

Nous avons vu comment les cours intensifs correspondaient dès le début à un certain nombre d'objectifs et de contraintes. Nous pouvons constater que les éléments principaux du cours étaient présents dès la première description, élaborée en 1968 : d'abord, la dénomination de "cours intensif", puis le nombre d'heures de classe et, enfin, le laboratoire vivant. (Voir Annexe I, Première description du cours de "français intensif").

« Français 105 – 106 : Cours intensif de français. Cours abrégé équivalant à la première et à la deuxième année de français. 5 heures de cours par semaine plus une session de pratique orale de

quinze minutes par jour. Contrôle continu. Grammaire, composition, étude poussée des expressions françaises. Lecture intensive. »⁴²

Dans *Le français vécu*, les créateurs de la méthode expliquent que le contenu du manuel a évolué par rapport à celui du manuel précédent, alors que la programmation des cours reste inchangée : « les cours se réunissent pendant une heure cinq fois par semaine, et sont complétés par un laboratoire de vingt minutes par jour »⁴³.

Ainsi, les consignes des cours de français intensif n'ont pas beaucoup changé. La seule modification visible d'après les descriptions présentées est le temps consacré au laboratoire, qui était de 15 minutes au départ, puis de 20 minutes, et actuellement de 30 minutes. Cette augmentation du temps passé auprès du lecteur de langue correspond au constat des résultats favorables obtenus dans le laboratoire vivant. Dans cette optique, le poids de l'évaluation des lecteurs a également augmenté et constitue aujourd'hui 35 % de la note finale. De cette façon, les enseignants peuvent assurer que les étudiants vont profiter des séances en petits comités dans le laboratoire.

Aujourd'hui, les consignes du cours sont les suivantes :

- Le cours, d'une durée de 50 minutes, a lieu cinq jours par semaine sur deux semestres. Aux cours s'ajoutent les séances de laboratoire vivant de 30 min par jour (contre 20 min auparavant) de laboratoire vivant avec un lecteur dont la langue maternelle est le français. L'assistance au cours est obligatoire.
- Le cours se fait dès le premier jour en français, suivant donc la méthode de l'immersion ou du bain linguistique, et toutes les interventions des étudiants doivent être en français.
- L'utilisation du manuel en classe est très limitée ; mais le livre regroupe les exercices et points de grammaire de chaque leçon, et il appartient aux étudiants de les réviser et de les compléter.

Dans ces descriptions des cours intensifs, nous avons pu remarquer les consignes générales du cours ainsi que les différents éléments qui interviennent dans la classe : l'ensemble du cours, composé du professeur et des apprenants, le laboratoire vivant et le manuel. Tous ces éléments sont essentiels à la mise en œuvre des cours. Par conséquent, passons à présent à décrire le fonctionnement concret de ces consignes dans la pratique, en analysant les différentes composantes des cours de français.

⁴² Universidad de Puerto Rico, Facultad de Humanidades, *Solicitud para la creación de nuevos cursos, Francés 105 – 106*, 19 de julio de 1968. (Traduit par nos soins).

⁴³ R. Villanua, et. al., *Le français vécu*, Río Piedras : Editorial Cultural, 1992, p. i. (Traduit par nos soins).

B. Les principales composantes du cours de français intensif

1. Le profil du professeur idéal

Le professeur est certainement l'un des éléments principaux dans la classe de langue et son rôle au sein du groupe est essentiel pour le bon fonctionnement de ce dernier.

Michèle Pendanx affirme que :

« l'enseignant de langue étrangère a un rôle à jouer :

- sur le plan relationnel, dans sa capacité à stimuler le groupe-classe et dans sa relation personnelle avec les apprenants [...] ;
- par son rôle de médiateur entre l'univers étranger et celui de l'apprenant [...] ;
- sur le plan plus strict de sa discipline, dans la mesure où il est à même de donner une cohérence à son travail et où, dans sa classe, la langue est quelque chose de vivant [...]. »⁴⁴

Après avoir observé les classes de quatre des six professeurs de français intensif, nous avons pu faire ressortir les qualités communes de ces enseignants, qui contribuent au bon déroulement de la classe de langue, afin de construire le profil du professeur idéal. Voici ce que nous avons retenu.

Les professeurs de français intensif devraient posséder un certain nombre de caractéristiques essentielles au bon fonctionnement de la méthodologie. Tout d'abord, évidemment, la maîtrise de la langue cible, qu'elle soit leur langue maternelle ou une langue étrangère. Selon le travail de Myrta Álvarez⁴⁵ concernant l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde et du français langue étrangère par des Portoricains, pour les étudiants, la maîtrise du français par les professeurs constitue un facteur essentiel à leur apprentissage rapide et efficace. En effet, les résultats de son étude, montrent que la formation des professeurs de français était un élément clé pour les apprenants : parmi les 105 étudiants choisis pour cette analyse, 95,2 % était *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord*⁴⁶ pour dire que leurs professeurs de français étaient des locuteurs natifs ou qu'ils parlaient comme des natifs, contre seulement 69,5 % pour l'anglais. Par ailleurs, le fait que le professeur soit à l'aise dans la langue étrangère (dans le cas des professeurs dont le français n'est pas la langue maternelle) contribue à mettre les étudiants à l'aise et, par là même, stimule leur apprentissage.

Les enseignants devraient avoir également une bonne maîtrise de l'espagnol, car l'un des principes de la MI est l'analyse contrastive. Ceci signifie que le professeur doit être en mesure de prévoir ou du moins d'aborder les possibles problèmes que les apprenants pourraient confronter dans leur processus d'apprentissage. Parmi les erreurs les plus fréquentes pour les étudiants hispanophones, nous pouvons citer d'un côté les "erreurs interlinguales" – plus couramment appelés interférences – comme, par exemple, les mots qui commencent par "s" en français et par "e" en espagnol

⁴⁴ M. Pendanx, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris :Hachette, 1998, p. 23.

⁴⁵ M. Alvarez, *Experiences of Puerto Rican Students in Learning English as a Second Language and French as a Foreign Language*, New York : New York University, 2000, p. 57.

⁴⁶ Sur une échelle de cinq possibilités : "Strongly agree", "Somewhat agree", "Neutral", "Somewhat disagree", "Strongly disagree".

(spéciales/especiales ; stratégie/estrategia ; splendide/espléndido), que les étudiants ont tendance à écrire avec “e” en français (española/estrategia/espléndido). De l’autre côté, on trouve les “erreurs intralinguales” – c’est-à-dire, celles qui sont liées aux difficultés inhérentes de la langue étrangère étudiée.⁴⁷ La maîtrise de l’espagnol s’avère utile également lorsque le passage par la langue maternelle devient indispensable pour la compréhension des apprenants.

Mais les connaissances linguistiques des professeurs ne constituent pas leur seul atout, la maîtrise de la langue étant, d’ailleurs, une condition que doit remplir tout professeur de langue. Les enseignants de français intensif doivent de plus posséder d’autres qualités, aussi bien professionnelles qu’humaines, pour faire fonctionner les cours selon les principes que ces derniers imposent. Premièrement, ils doivent avoir un grand sens de l’humour, pour provoquer les étudiants et pour maintenir une bonne ambiance dans la salle de classe ; disposer de plein d’énergie, pour faire face aux nombreuses heures de cours ; et faire preuve de beaucoup de tolérance et de patience envers les étudiants, mais aussi de rigueur dans la mise en œuvre des cours.

Deuxièmement, ils doivent être stricts – pour éviter les dérapages dans la salle de classe (étant donné que tout ou presque tout est permis pour l’apprentissage de la langue) – mais pas rigides, pour permettre aux étudiants de se sentir à l’aise au lieu d’être intimidés. L’une des réussites des cours intensifs est en effet l’intégration du professeur au groupe et la rupture de la hiérarchie professeur/élève. Toute le monde peut et doit prendre la parole, les opinions et les interventions de chacun étant tolérées et respectées tant par le professeur que par les autres étudiants. Une autre qualité que doivent posséder les professeurs de français est la disponibilité, non seulement pendant leurs trois heures de permanence hebdomadaires, mais également à l’intérieur de la salle de classe, au sein du groupe, et parfois même avant et après le cours. En effet, les enseignants doivent être constamment à l’écoute de leurs étudiants, pour comprendre leurs problèmes, leurs besoins et pour être sensibles à leurs intérêts et à leurs passions.

Troisièmement, le professeur doit être un animateur-provocateur, voire un catalyseur, selon les mots de Robert Villanua.⁴⁸ Vu que l’étudiant a plutôt tendance à rester passif dans la salle de classe, le professeur doit faire de son mieux pour créer une ambiance dans laquelle les apprenants soient motivés à participer, à parler, à exprimer ce qu’ils pensent et ce qu’ils ressentent. Ainsi, l’enseignant est un agent indispensable dans le processus d’apprentissage de l’étudiant car il constitue, en plus, un contact direct avec la langue “vécue” et avec la culture cible. Or, au fur et à mesure que les étudiants commencent à maîtriser la langue, ils deviennent eux-mêmes des animateurs, voire des acteurs dans leur propre processus d’apprentissage. Le professeur doit alors

⁴⁷ L. Cascante Madrigal, « El docente frente al error en el proceso de enseñanza aprendizaje del francés como lengua extranjera », *Revista Educación*, 19(2), 1995, p. 60.

⁴⁸ R. Villanua, Entretien du 14.03.01.

s'effacer quelque peu, en laissant à chaque fois plus de place à l'étudiant afin que celui-ci puisse prendre la parole.

La fonction de l'enseignant est de promouvoir la créativité et l'imagination des étudiants et, par le biais du jeu et du respect de l'autre, de dissiper la timidité, l'incertitude et la peur du ridicule des apprenants. Ainsi, le sens de l'humour, la malice et l'esprit d'initiative sont indispensables aux professeurs de français intensif. Il n'est pas du tout facile d'assurer un cours stimulant et motivant cinq jours d'affilée, surtout parce que les étudiants sont, dès le début, habitués à un certain rythme et à certaines conditions d'apprentissage qu'il faut assurer par la suite. Le caractère intensif des cours ne se limite pas au nombre d'heures hebdomadaires. En effet, il est dû à l'intensité du travail dans la salle de classe : l'attention incessante à ce qui se passe et à ce qui est dit, la répétition continue et la mémorisation des structures, la participation constante. Les professeurs doivent donc être en mesure de garantir de telles conditions d'apprentissage et se faire les garants de l'enthousiasme de leurs étudiants. Nous estimons que, sans ces qualités professionnelles et humaines, il serait très difficile pour les professeurs de français intensif de relever le défi de ces cours.

Afin d'entretenir la motivation des étudiants une heure par jour pendant deux semestres, les professeurs doivent être motivés, voire passionnés par leur travail, et l'ambiance dans la salle de classe, propice à ce que la communication passe. En tout cas, pour les professeurs de français, c'est un défi réussi : selon les résultats de Mme Álvarez⁴⁹, 97,1 % des étudiants sont *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* pour dire que leurs professeurs réussissent bien à les motiver pour apprendre le français. Ces résultats rejoignent dans une certaine mesure nos propres résultats quant aux rapports entre les étudiants et les professeurs de français. D'abord, 81,8 % des étudiants s'accordent à dire que l'ambiance créée par le professeur et l'ensemble des étudiants est propice à la communication en français. Également, ils affirment à 72,7 % se sentir *toujours* (41,8 %) ou *presque toujours* (30,9 %) en confiance pour parler français dans la salle de classe, contre 37,2 % qui ne se sentent à l'aise que *parfois* (33,6 %) ou *presque jamais* (3,6 %)⁵⁰. De même, 80 % des apprenants manifestent qu'ils sont à l'aise pour parler français, même lorsqu'ils font des erreurs.

Un autre facteur qui montre bien l'attitude des étudiants vis-à-vis des enseignants et du cours est leur disposition à parler constamment en français avec le professeur et avec leurs camarades : 56,4 % des étudiants parlent *presque toujours* en français avec le professeur et 30,9 % parlent *toujours* en français, contre seulement 12,7 % qui ne parlaient en français que *parfois*. Pour ce qui est de la communication avec les autres apprenants, 34,5 % et 18,1 % ont répondu qu'ils parlaient français *presque toujours* ou *toujours*, respectivement, contre 29,1 % qui ne parlaient français que *parfois* et 16,1 % qui ne parlent *presque jamais* en français avec leurs homologues. Il résulte de ces chiffres que les étudiants sont plus inclinés à parler français avec leur professeur

⁴⁹ M. Álvarez, *Op. cit.*, p. 57.

⁵⁰ Sur une échelle de cinq possibilités : *toujours, presque toujours, parfois, presque jamais, jamais*.

qu'avec leurs camarades, mais aussi qu'ils sont tout de même prêts à parler français avec les autres étudiants, du moins à l'intérieur de la salle de classe. Cette attitude est également liée au fait que les professeurs ne parlent qu'en français avec les étudiants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe, établissant ainsi un rapport caractérisé par la communication en français. La disposition à parler en français dépend bien évidemment des étudiants, de leur personnalité, de leurs intérêts et de leurs motivations pour apprendre. Voyons à présent quelles sont donc les caractéristiques générales des apprenants de français à l'Université de Porto Rico.

2. *Le profil des étudiants de français*

Selon les résultats de nos enquêtes, les étudiants de première année de français sont pour la plupart inscrits au "Bachillerato"⁵¹ de la faculté de Lettres (65,5 %) dans ses différentes branches : Langues modernes, Théâtre, Littérature, Anglais, Histoire de l'art, entre autres. Pour tous ces étudiants, il est obligatoire de choisir une troisième langue (l'anglais étant considéré comme langue seconde), parmi lesquelles le français, l'allemand, l'italien, le portugais, le latin ou le grec.

Également, d'après nos enquêtes, parmi les étudiants de la Faculté des Lettres, 23,6 % sont inscrits dans le Département de Langues Étrangères, où ils étudient le français et une autre langue⁵² (deux langues étrangères, avec le français ou l'italien comme première option. Voir Annexe J, Cours exigés pour la "spécialisation" en français et en langues modernes), et 5,5 % se spécialisent en français. Par ailleurs, parmi notre corpus d'étudiants, 12 % suivaient des cours d'italien et 10,9 % une autre langue étrangère. Les autres facultés – Éducation, Journalisme, Sciences Sociales, Sciences Naturelles, etc. – étaient représentées par 20 % des étudiants, pour lesquels l'étude d'une deuxième langue n'est pas obligatoire. Seul 3,6 % des étudiants étaient inscrits en maîtrise. En outre, une part significative des étudiants (43,6 %), de la Faculté de Lettres ou d'autres facultés, ont déclaré qu'ils suivaient les cours de français par intérêt personnel, sans qu'il y ait nécessairement de liens avec les exigences académiques.

Par ailleurs, les apprenants ont de nombreuses motivations pour étudier le français. À ce sujet, les professeurs s'accordent à dire que les intérêts des étudiants n'ont pas beaucoup changé depuis le début des cours intensifs. Et quelles sont donc ces motivations ? Pour commencer, pour la plupart des étudiants (70,9 %) la motivation principale est de pouvoir voyager et communiquer dans des pays francophones. Il n'est pas étonnant que des jeunes habitant sur une petite île, qui est de plus sous l'emprise d'une puissante métropole, expriment le désir de sortir, de voyager et de connaître d'autres cultures, d'autres façons de vivre. De ce fait, 40 % des étudiants ont signalé qu'ils voulaient apprendre le français pour avoir une culture générale plus

⁵¹ Les premières quatre années d'études universitaires dans le système portoricain. Correspond au "Bachelor of Arts" américain et, en France, au cursus allant du DEUG à la Licence.

⁵² Les étudiants de "concentración" en Langues Modernes doivent compléter 18 crédits (l'équivalent de six semestres) en français ou en italien, et 15 crédits (ou cinq semestres) dans une autre langue.

vaste et 52,7 % pour avoir une ouverture vers une autre culture, et pas n'importe laquelle. En effet, le français jouit d'un accueil favorable chez les étudiants portoricains grâce, en grande partie, à la culture qu'il véhicule ou plutôt aux représentations qu'ils se font de cette culture.

Bernard Oreillard⁵³, professeur de français à l'Université de Porto Rico, a écrit une thèse concernant l'élaboration d'un cours de civilisation sur les Antilles françaises pour des étudiants portoricains. Dans son travail, il a bien repris les représentations des étudiants par rapport à la culture savante et à la culture courante française : d'une part, la culture courante est généralement associée aux produits commerciaux (vins, parfums, bijoux, vêtements, etc.), considérés, de par leur prestige, comme des articles de luxe ayant une valeur de différenciation, c'est-à-dire, comme un signe distinctif d'une catégorie sociale. D'autre part, la culture savante, qui touche de plus près le public universitaire, celle des grands auteurs, philosophes et artistes, est souvent associée aux idéaux révolutionnaires de liberté, d'égalité et de justice.

Ces représentations positives de la culture française s'inscrivent dans le contexte politique, idéologique et identitaire des étudiants portoricains, comme nous l'avons déjà mentionné dans la première partie de ce mémoire. Ils considèrent que l'apprentissage du français est plus facile que celui de l'anglais, plus intéressant et plus "chic"⁵⁴. De plus, c'est une langue qui donne accès à une culture différente de celle qu'ils connaissent. À ce sujet, M. Oreillard affirme que :

« Le français est la langue d'un étranger qui n'est pas l'envahisseur, d'un étranger que l'on désire rapprocher, parce que, malgré tout le nationalisme exacerbé qui a souvent cours, on sait très bien dans le fond qu'on a besoin de l'Étranger, pour être reconnu internationalement »⁵⁵.

Cette citation décrit l'esprit des Portoricains qui veulent augmenter leurs possibilités de sortir, de retrouver une autre vision du monde et de connaître des modèles de vie différents de celui auquel ils sont habitués, en l'occurrence le modèle américain. En effet, en apprenant le français, ils cherchent à se rapprocher de la France (et/ou de la francophonie – le Québec, les Antilles) pour s'éloigner des Etats-Unis⁵⁶.

Dans cette perspective, les étudiants portoricains sont toujours attirés par le français, même en sachant que les occasions de s'en servir resteront très limitées. Parmi ces occasions, nous pouvons citer les échanges interuniversitaires, qui permettent à un nombre restreint d'étudiants, toutes facultés confondues, de partir faire leurs études en France pendant une année scolaire. En outre, il y a également certains étudiants qui partent en France ou au Québec pour y suivre leurs études supérieures. Pour tous ces

⁵³ B. Oreillard, *Conditions d'élaboration d'un cours de civilisation sur les Antilles françaises destiné à des étudiants portoricains*, Thèse doctorale, Paris : Université de Paris III, 1990, 470 p.

⁵⁴ S. David, *Porto Rico : réforme éducative, langue et nation. Essai d'analyse des discours sur l'enseignement des langues de 1988 à 1991.*, Thèse doctorale, Paris : Université de Paris III, p. 26.

⁵⁵ B. Oreillard, *op. cit.*, p. 23.

⁵⁶ *Idem.*, p. 24.

étudiants, l'apprentissage de français finit bien par porter ses fruits. Cependant, la plupart des apprenants n'auront pas la possibilité de pratiquer le français dans des situations réelles de communication. Cela n'empêche pas pour autant qu'ils continuent de l'apprendre.

Si la motivation joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage des étudiants, elle n'est pas le seul facteur décisif ; en effet, à ce sujet, il ne faut pas négliger la place de la méthodologie, ainsi que des stratégies d'apprentissage des étudiants. D'abord, les connaissances linguistiques qu'ils ont en espagnol et en anglais – bien que parfois limitées – leur permettent de mieux associer l'apprentissage de la nouvelle langue. Ainsi, les étudiants affirment que les connaissances qu'ils ont d'autres langues les ont *beaucoup*⁵⁷ (37 %) ou *suffisamment* (40,7 %) aidés dans l'apprentissage du français. En outre, la proximité linguistique entre l'espagnol et le français constitue à la fois un avantage et un inconvénient : un avantage, parce que les structures morphosyntaxiques similaires facilitent la compréhension, et un inconvénient, car cette proximité entraîne des interférences assez marquées.

La méthodologie d'enseignement encourage les étudiants à apprendre et à s'intéresser au français, si bien que les résultats de nos recherches montrent que, même des étudiants qui n'aimaient pas le français au départ ont appris à l'aimer grâce aux cours de français intensif. Ainsi, si au début de l'apprentissage, seul 41,8 % des étudiants affirmaient *beaucoup* aimer le français, au cours du deuxième semestre, le nombre d'élèves qui déclaraient l'aimer *beaucoup* a augmenté à 80 %. Ceci veut dire que le goût des étudiants pour cette langue s'est nettement développé. Cet intérêt correspond en grande mesure au fait que, dans le cours, les étudiants ont le droit d'aborder des sujets très divers, tout étant un bon prétexte à l'apprentissage. À ce sujet, 89,1 % des apprenants affirment que le professeur profite de n'importe quel motif, de n'importe quelle situation pour promouvoir l'enseignement du français (Voir Annexe K, Témoignage d'une apprenante portoricaine de français).

Aussi, les enseignants expliquent-ils que les cours de français constituent souvent un lieu où l'étudiant se sent respecté et pris en compte et que l'expérience d'apprendre la langue peut changer leur vie. En effet, dans un contexte où il est au centre du processus d'enseignement, l'étudiant a l'impression que ce qu'il peut apporter au groupe est important, ce qui l'incite à participer. Les étudiants signalent également qu'ils peuvent constater leurs propres progrès, car ils étaient incapables de parler en français au début et, au fur et à mesure que le cours avance, ils deviennent capables de s'exprimer. La constatation des résultats en temps réel, encourage les étudiants à travailler davantage et à faire des progrès, afin d'être en mesure de communiquer de mieux en mieux à chaque fois.

⁵⁷ Sur une échelle de cinq possibilités : *beaucoup, suffisamment, plus ou moins, peu et rien.*

De plus, ils apprécient le dynamisme, la liberté d'expression, le contact avec le professeur, la complicité avec les autres étudiants, l'encouragement à participer, même en faisant des erreurs. Certains comparent les cours de français à une aventure ; d'autres les ont décrits comme une thérapie, comme un lieu où ils peuvent se libérer des tensions provoquées par la vie universitaire et par la vie en général. Ils aiment également le côté ludique et novateur des cours. La prise en considération de l'environnement des étudiants, tout en introduisant peu à peu la réalité francophone, les engage à participer à ce qui se passe dans la salle de classe. L'introduction dans la salle de classe de leur réalité quotidienne, de leurs intérêts personnels et de leurs inquiétudes, facilite les échanges et, donc, l'utilisation de la langue cible. Le français devient ainsi un outil pour exprimer leurs soucis, leurs impressions sur la vie, leurs projets, leurs avis. Par là même, la salle de classe devient l'endroit privilégié de la communication sans tabous et sans limites et le groupe-classe, le principal bénéficiaire de ces échanges.

3. *Le groupe-classe*

La composante "groupe-classe", et notamment la relation qui s'établit entre les professeurs et leurs étudiants, ainsi qu'entre les étudiants eux-mêmes, est un facteur déterminant pour le fonctionnement de la méthode intensive. Ils se voient 50 minutes tous les jours pendant près de neuf mois et les étudiants se retrouvent tous dans la même situation : confrontés, dès le premier jour, à une langue qu'ils ne connaissent pas et dans laquelle il faut s'exprimer. Cette réalité partagée aide les étudiants à ne pas se sentir intimidés et leur permet de développer une complicité entre eux et avec le professeur, ce qui facilite la prise de parole dans la langue étrangère. M. Pendax signale que « les relations enseignant/apprenant et les rapports entre pairs jouent un rôle déterminant dans tout apprentissage »⁵⁸ Dans le contexte des cours intensifs, ce rôle est plutôt positif, parce que d'une part, l'enseignant et les étudiants établissent des rapports de complicité, voire de liens d'amitié, dans une ambiance agréable et décontractée. D'autre part, le travail collectif sert à remédier à l'inconvénient de se retrouver dans un milieu exolingue, où l'étudiant n'aura pas de véritables occasions de pratiquer la langue étrangère en situations réelles de communication. Ainsi, les intensivistes affirment que :

« Il est essentiel que chaque point de grammaire soit présenté dans un contexte réel créé par le professeur avec l'aide de ses étudiants dans la salle de classe. Ceci est par ailleurs nécessaire pour pallier l'artificialité qu'entraîne l'étude d'une langue étrangère hors du pays d'origine, artificialité qui est davantage évidente à Porto Rico, où l'on ne l'entend parler presque jamais. »⁵⁹

Ce sont les étudiants eux-mêmes qui l'affirment : 81,1 % des étudiants de notre étude confirment que l'ambiance dans la salle de classe est toujours favorable à la communication en français. Lorsque nous leur avons demandé pourquoi c'était ainsi,

⁵⁸ M. Pendax, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette, 1998, p. 23.

⁵⁹ Polycopié concernant les principes caractéristiques des cours intensifs, s.l., s.d., p. 3.

les réponses ont été très variées : nous sommes tous dans la même situation d'apprentissage ; nous parlons des sujets d'actualité et tout le monde respecte les points de vue individuels ; nous nous sentons en confiance dans le groupe, parce que l'ambiance est décontractée ; nous sommes obligés de parler en français ; la dynamique du groupe est bonne ; le groupe est très soudé ; nous n'avons pas peur de faire des fautes ; personne ne se moque de nous lorsque nous faisons des erreurs ; le cours est un jeu ; le professeur est très ouvert et il accepte les commentaires de tous et apprécie les efforts de chacun pour parler français, etc.

Cette ambiance de complicité et de respect mutuel rassure les apprenants et les met en confiance pour parler français au sein du groupe. En effet, ils affirment à 72,7 % qu'ils se sentent *toujours* ou *presque toujours* en confiance pour parler en français (41,8 % et à 30,9 %, respectivement). L'attitude des professeurs et des camarades de classe vis-à-vis des erreurs est un autre facteur qui favorise l'ambiance détendue et qui encourage les apprenants à parler. Ils s'accordent à dire que le professeur profite des fautes des étudiants pour clarifier des doutes généraux. Cette approche démystifie la notion d'erreur, puisque finalement chacun contribue à l'apprentissage de l'ensemble, malgré les fautes ou, plutôt, grâce à elles. C'est pour cette raison que les apprenants manifestent à 80 % que l'ambiance dans la salle de classe leur permet *toujours* de se sentir à l'aise, même lorsqu'ils font des fautes et à 70,9 % qu'ils apprennent *toujours* de leurs erreurs. Souvent ils se corrigent entre eux, ce qui les aide à mieux retenir les structures apprises.

En outre, les apprenants apprécient les activités qu'ils effectuent en classe, parce qu'elles stimulent leur imagination individuelle et collective. Parmi leurs activités préférées, ils ont mentionné les dramatisations et les transformations du dialogue, les histoires inventées, les questions posées par le professeur pour leur faire travailler le vocabulaire et les structures grammaticales, les chansons, les discussions sur divers sujets et les affiches. Par ailleurs, les projets créatifs permettent à chaque étudiant de développer ses aptitudes, qu'elles soient pour le théâtre, pour les arts graphiques, pour la musique, pour l'écriture, etc. Les étudiants peuvent ainsi se découvrir et découvrir les autres, et participer à un processus collectif de création, de construction d'un tout enrichissant. Il faut également signaler que les professeurs, les assistants et les étudiants organisent parfois des activités hors de la salle de classe comme, par exemple, des sorties au restaurant ou des pique-niques à l'intérieur de l'Université, ce qui permet de resserrer davantage les liens entre eux.

Il ne faut pas non plus oublier les aspects objectifs du cours, qui contribuent aussi à son succès. D'abord, l'homogénéité linguistique du groupe d'étudiants : ils sont, pour la plupart, des étudiants portoricains, donc hispanophones. Il est clair que dans un groupe hétérogène il ne serait pas possible d'appliquer le principe de l'analyse contrastive ; dans ce cas, l'un des points forts de la MI ne tiendrait pas la route. Ensuite, le nombre d'étudiants par classe est un aspect essentiel : il y a, en moyenne, une douzaine d'étudiants par section. Par conséquent, il y a suffisamment d'élèves par groupe pour permettre aux professeurs de faire des activités collectives ou de les

diviser en petits comités facilement. L'ensemble du groupe reste, en revanche, assez réduit, ce qui permet à l'enseignant de consacrer du temps à tous pendant les cinquante minutes que dure le cours. Enfin, le sexe et l'âge des apprenants sont également des facteurs importants : la majorité sont des filles (81,8 % de notre corpus) en deuxième ou en troisième année d'université et la moyenne d'âge tourne autour de 20 ans. En effet, 40 % des étudiants qui ont répondu à nos questionnaires avaient 20 ans, contre 16,4 % qui en avaient 21 et 14,5 % qui en avaient 19. Les autres tranches d'âge sont peu représentées. Cette configuration donne aux cours de français un caractère très particulier, puisqu'il s'agit de jeunes adultes qui découvrent le français en même temps que la vie universitaire, avec tout son éventail de possibilités. Ils sont enthousiastes, pleins d'énergie et curieux, qualités que les professeurs ne manquent pas d'exploiter en classe.

Par ailleurs, un phénomène de groupe que nous avons constaté lors de nos recherches, est la grande solidarité qui règne entre les étudiants. Ils ont bien compris la dynamique du cours et l'importance du travail collectif : ils font souvent des représentations du dialogue, des jeux et organisent des débats qui impliquent la participation de tous. Dans la majorité des groupes, le courant passe bien et les étudiants s'entraident constamment. Des fois nous avons remarqué un effet d'alignement vers le haut : dans le déroulement du cours, les étudiants éclairent les doutes de leurs camarades ou attendent jusqu'à ce qu'ils aient compris par eux-mêmes, avant de continuer. Cette attitude de la part des apprenants facilite les échanges entre eux et l'intervention du professeur : les étudiants ne se sentent pas relégués ou négligés au sein du groupe, et ceci les pousse à participer davantage. En outre, chacun est prêt à aider ses camarades lorsqu'il le peut, en attendant le moment où il aura, lui aussi, besoin d'aide. Certes, chaque étudiant avance à son rythme, mais il y a également un rythme collectif, qui permet d'assurer un certain niveau dans l'ensemble du groupe. D'ailleurs, il arrive parfois que ceux qui ne peuvent pas suivre ce rythme abandonnent les cours.

Or, comment se passent ces cours en général ? Le déroulement des cours de français suit un certain ordre, qui est le même pour chaque leçon. Par ailleurs, chacune des leçons constitue une unité didactique et elles ont toutes les mêmes éléments : d'abord, le dialogue – version française et espagnole –, suivi des questions de compréhension ; puis, toute une série d'exercices structuraux, de différents types ; ensuite, les points grammaticaux, expliqués en espagnol ; après, le résumé du vocabulaire et des expressions présentes dans la leçon ; et enfin, la feuille du lecteur, composée d'expressions et d'exercices divers pour pratiquer la prononciation. Certains de ces exercices se font en classe et d'autres doivent être travaillés par les étudiants à la maison. De plus, les activités en classe ne se limitent pas au manuel, puisque les professeurs ajoutent du matériel sous forme de feuilles additionnelles et de documents vivants, entre autres. (Voir Annexe N, Exemples des documents distribués en classe de français)

Les professeurs commencent toujours par la présentation orale du dialogue, qui peut se faire de différentes façons : avec le livre ouvert, les apprenants lisant le dialogue en même temps que le professeur le lit à haute voix, ou avec le livre fermé, les étudiants répétant (méthode répétitive) le dialogue récité par le professeur sans le lire. Cette dernière option est retenue par la plupart des enseignants, parce qu'elle limite la confusion qui peut résulter de l'association de la prononciation à l'orthographe. En outre, certains professeurs choisissent de mettre les étudiants en situation, en présentant d'abord les expressions et une partie du vocabulaire de la leçon, puis le dialogue tel quel. D'autres préfèrent passer tout de suite au dialogue. De même, quelques professeurs préfèrent présenter la totalité du dialogue, tandis que d'autres le travaillent en deux parties, car ils s'avèrent parfois assez longs. Les étudiants doivent apprendre le dialogue par cœur et, souvent, jouer devant la classe l'intégralité du dialogue, ou une version transformée par eux. Quelques fois, ils passent des épreuves écrites concernant le dialogue, afin de tester s'ils ont bien appris l'orthographe.

Après avoir travaillé le dialogue, le professeur présente le vocabulaire et les expressions principales, puis les structures grammaticales de la leçon de façon inductive, c'est-à-dire, en passant d'abord par l'exemple pour en déduire la règle. Pour ce faire, il se sert des exercices structuraux, mais également des questions dirigées, suivant le schéma question-réponse de la méthode interrogative. Les étudiants fournissent la réponse en reprenant la structure formulée par le professeur. En outre, les professeurs demandent aux apprenants de se poser des questions entre eux et d'en proposer des variantes, leur faisant ainsi travailler différentes structures et une grande partie du vocabulaire. Les étudiants aiment bien ces exercices, contrairement à ce que nous pourrions penser si nous nous en tenons aux résultats des exercices structuraux de la MAO, qui étaient trop répétitifs et ennuyeux.

Pour éviter justement l'ennui, les professeurs posent des questions susceptibles de provoquer chez les étudiants des réactions vives et enthousiastes. Ainsi, le contenu même des leçons est visiblement marqué par une certaine idéologie, d'ailleurs assez critique : par exemple, lors de la présentation de la notion de "date", les professeurs font allusion au 19 novembre (Découverte de Porto Rico), en disant que c'était **l'invasion** espagnole ; puis au 25 juillet (Constitution de l'ELA, mais également jour de l'arrivée des troupes américaines), date de **l'invasion** américaine. De même, lors de la présentation d'affiches faites par les étudiants pour contester des injustices, les étudiants ont repris des situations actuelles dans la vie portoricaine, en l'occurrence, les pratiques militaires de la Marine de guerre des Etats-Unis sur l'"île-municipalité" de Vieques, en écrivant : "Je suis contre les bombardements de la marine". En ayant recours à des sujets qui les touchent de près et, notamment, en les laissant exprimer librement leurs points de vue, les professeurs peuvent maintenir l'intérêt des étudiants, malgré la rigidité des exercices structuraux. Après avoir travaillé les structures grammaticales, les professeurs passent à l'explication des points grammaticaux. Au départ, ce sont eux qui présentent la grammaire, mais plus ils avancent, plus les étudiants sont en mesure de l'expliquer par eux-mêmes. Ensuite, ils

reprennent les exercices et les activités de classe, jusqu'au jour de l'examen, précédé d'une révision générale. L'unité didactique est travaillée en une période comprise entre deux semaines et demie et trois semaines, chaque unité étant terminée par un examen écrit en classe et une épreuve orale au laboratoire.

Par ailleurs, dans la salle de classe, les professeurs ont souvent recours à l'articulation et à la combinaison de tout un éventail de méthodes différentes, parfois même des méthodes qui s'opposent entre elles (Voir Annexe M, Les oppositions méthodologiques fondamentales en didactique des langues). Aussi, peuvent-ils combiner les méthodes inductive et imitative, et les articuler avec la méthode déductive, lorsqu'ils travaillent, d'abord, les structures grammaticales par le biais des exercices structuraux (démarches inductive et imitative), puis en faisant faire aux étudiants des nouveaux exercices après leur avoir expliqué les règles (démarche déductive). De même, ils invitent les étudiants à répéter les formes linguistiques présentées dans le dialogue (méthode répétitive), puis ils leur demandent de retrouver les régularités, les répétitions, etc., pour conceptualiser les règles (méthode réflexive).

Ils peuvent également articuler la méthode active avec la méthode transmissive, lorsqu'ils demandent aux apprenants leurs représentations vis-à-vis de la culture française, en leur révélant ensuite les aspects qu'ils ne connaissent pas. En outre, ils combinent les méthodes active, directe et orale, en faisant parler les étudiants directement en langue étrangère. Ils font de même avec les méthodes compréhensive et expressive, parce que la totalité de la classe dépend tantôt de la compréhension, tantôt de l'expression orale. Dans cette perspective, la mise en œuvre des cours intensifs correspond, comme nous l'avons signalé dans le premier chapitre, à une démarche éclectique, utilisée selon les objectifs du cours et les besoins des apprenants. Le tout, néanmoins, à l'intérieur d'une cohérence méthodologique précise, celle de la méthodologie intensive.

4. L'assistant de langue et le laboratoire vivant

Nous avons maintes fois mentionné l'importance du laboratoire de langues, dont l'utilisation était déjà prévue par la "Méthode de l'Armée", puis par la MAO, pour la méthodologie intensive. Dans la première, il s'agissait d'un locuteur natif de la langue étrangère et, dans la deuxième, il était remplacé par un laboratoire électronique. Comme nous le savons déjà, les concepteurs de la MI ont décidé de garder le locuteur natif, considérant que le contact humain était beaucoup plus profitable aux apprenants que le recours à une machine. En effet, les intensivistes affirment que :

« aucun programme automatisé, aussi sophistiqué et moderne soit-il, ne saura jamais remplacer le lecteur sur trois aspects essentiels : d'abord, le discours oral, accompagné de toute la gestuelle spécifique à la langue étrangère [...] ; puis la motivation chez l'apprenant à produire des réponses dynamiques et créatives, grâce à tout un éventail de procédés d'enseignement (exposés, chansons,

enregistrements, films, lectures, jeux, etc.) [...] ; et enfin, la présentation des sujets ayant trait à la culture et à la civilisation étrangères, visant à susciter chez l'étudiant la curiosité de l'Autre. »⁶⁰

Les étudiants de français semblent, eux aussi, apprécier le rôle du lecteur et l'importance du laboratoire vivant au sein des cours intensifs. Ils ont répondu à 98,2 % que le laboratoire était un élément essentiel à leur apprentissage du français et ils ont même fourni des justifications à leurs réponses, parmi lesquelles les plus citées ont été : c'est la pratique quotidienne de ce que nous avons appris en classe ; grâce à la pratique, on se sent plus à l'aise au moment de parler ; on est moins nombreux que dans la salle de classe et la lectrice peut consacrer du temps à chacun ; le laboratoire nous aide à améliorer notre prononciation et à avoir plus de fluidité à l'oral ; on revient sur les questions et les doutes qu'on n'a pas pu clarifier dans la classe ; on pratique le français en traitant des sujets qui ne sont pas forcément ceux discutés en classe ; etc. Les étudiants ont également été nombreux à répondre que dans le laboratoire, ils pratiquent et fixent les structures apprises avec le professeur : ainsi, 41,8 % des apprenants ont répondu respectivement *toujours* et *presque toujours*, contre seul un 14,5 % qui a répondu *parfois* et 1,8 % qui a répondu *presque jamais*.

La fonction principale du lecteur est de faire vivre la langue étrangère dans un contexte où les étudiants sont en petits groupes, afin que chacun reçoive une attention individuelle. L'objectif primordial est de parvenir à ce que l'apprenant s'exprime correctement dans la langue cible et dans des situations réelles de communication. Pour y parvenir, chaque lecteur travaille en tandem avec un ou deux professeurs, afin de s'assurer que les étudiants apprendront en classe et dans le laboratoire le champ lexical et les structures morphosyntaxiques de la leçon. Les étudiants estiment à 79,5 % que le professeur et le lecteur travaillent *toujours* en équipe, alors que 21,8 % ont répondu *presque toujours* et 3,6 % *parfois*. Outre les contraintes en termes de contenus et de progression, les assistants de langue ont beaucoup de liberté par rapport aux approches et aux activités à effectuer dans le laboratoire.

Ils suivent tout de même une série de principes pédagogiques, afin de pouvoir faire de la langue une expérience vécue⁶¹ :

- Le travail dans le laboratoire se fait essentiellement dans la langue cible, le recours à la langue maternelle étant limité à des situations où elle s'avère indispensable à la compréhension et au déroulement du laboratoire.
- Le lecteur évitera de faire des monologues et, au fur et à mesure que le cours avancera, les étudiants prendront la parole plus souvent. Ainsi, peu à peu, l'espace linguistique de l'étudiant s'accroîtra et celui du lecteur diminuera.
- La hiérarchie assistant-apprenant doit être supprimée, ce qui peut se faire par le biais du jeu, de la création et de l'appropriation par les étudiants de la

⁶⁰ Departamento de Lenguas y Literatura, *Seminario para la capacitación de profesoras y asistentes de idiomas de los cursos intensivos*, Río Piedras : UPR, 02/1986, pp. 3-5 (Traduit et adapté par nos soins).

⁶¹ Departamento de Lenguas y Literatura, *Seminario para la capacitación de profesoras y asistentes de idiomas de los cursos intensivos*, Río Piedras : UPR, 03/1986, pp. 1 (Traduit et adapté par nos soins).

langue étudiée, afin d'atteindre une ambiance propice pour que l'apprenant s'exprime librement.

- La suppression de l'espace qui sépare l'assistant de l'apprenant les amène à se découvrir entre eux. Le lecteur connaît bien chacun de ses étudiants, ainsi que les différents groupes, ce qui lui permet d'exploiter la "personnalité collective" de chaque groupe pour créer diverses situations de communication.

L'ambiance qui se crée entre les lecteurs et les étudiants est un facteur très important dans le déroulement du laboratoire et, par conséquent, du processus d'apprentissage de la langue cible. Si, au départ, les apprenants sont souvent plus intimidés par la lectrice que par le professeur, peu à peu l'anxiété laisse la place à la complicité et l'étudiant se sent bien en compagnie de l'assistant et en petit comité. Tout au début, par contre, l'intimidation est utile dans une certaine mesure, parce que l'étudiant prend très au sérieux le travail de l'assistant. De même, le fait que le travail avec l'assistant compte pour 30 % de la note finale, sert à persuader les élèves qu'il faut bien travailler au laboratoire, même s'ils n'y vont que pendant une demi-heure et, que la plupart du temps, ils ne font que parler. Toutefois, peu à peu les étudiants se rendent compte tous seuls de l'importance de cette composante du cours. Par ailleurs, au laboratoire, mieux que dans la salle de classe, nous avons pu constater le progrès des étudiants parce qu'ils y prennent la parole plus souvent et plus longtemps.

La mission des lecteurs à l'Université de Porto Rico ne se différencie pas beaucoup de celle des assistants de langue étrangère en France. Ils sont tous censés apporter à la fois l'authenticité de la langue et la richesse d'une culture vivante.⁶² Aussi, les lecteurs à l'UPR remplissent-ils le même rôle que leurs homologues en France, à quelques différences près. D'abord, d'habitude, les assistants étrangers en France ne restent qu'une seule année dans leurs postes et ne voient les élèves qu'une heure par semaine, alors que les lecteurs des cours intensifs accompagnent les professeurs pendant de longues années. Ainsi, les lecteurs sont au courant de tout ce qui se passe dans les cours et ils ont suffisamment d'expérience pour développer de nouveaux procédés et techniques et les tester auprès des étudiants, afin d'assurer un fonctionnement optimal du laboratoire.

En général, nous pouvons dire que chaque système a ses points forts et ses points faibles. Mais ce qui est clair c'est que le recours à un assistant de langue étrangère s'est avéré un atout dans le processus d'apprentissage de la langue cible par les élèves. Ces tableaux nous permettront de comparer les avantages et les inconvénients du système d'assistantat français par rapport à celui de l'Université de Porto Rico :

⁶² B.O.E.N., N° 25 du 25/06/99, In : A. Bosch Irizarry, *et. al.*, « L'assistant de langues étrangères en France : élèves et assistants prennent la parole », *Les langues modernes*, N° 4, nov. - jan. 2000, p. 17.

ASSISTANAT EN FRANCE

Avantages	Inconvénients
1. Le “turnover” constant d’assistants assure un contact direct des élèves avec une vraie culture vivante, changeante, et avec une grande diversité culturelle – selon le pays d’origine de l’assistant.	1. L’instabilité que ces changements constants impliquent, ne permet pas aux professeurs de développer des rapports stables avec les assistants et, parfois, de prendre au sérieux leur travail au sein de l’institution scolaire.
2. Les assistants de langue en France sont, par définition ⁶³ , des jeunes âgés de moins de 30 ans : ils sont donc plus proches de la tranche d’âge des apprenants. Cette proximité est à leur avantage, car ils peuvent avoir plus de points en commun avec leurs élèves.	2. Le jeune âge des assistants peut impliquer qu’il n’a pas d’expériences d’enseignement au préalable. De plus, la proximité d’âge par rapport aux élèves peut parfois poser des problèmes de discipline, car ils ne sont pas perçus comme une figure d’autorité.
3. Les assistants ne doivent pas avoir plus de 15 étudiants par section : c’est un nombre tout à fait convenable pour faire des activités collectives et pour répartir les apprenants en petits groupes.	3. Or, même à 15, il s’avère parfois impossible de faire travailler tout le monde, et l’attention individuelle est limitée, voire inexistante.

LABORATOIRE VIVANT A L’UPR

Avantages	Inconvénients
1. La stabilité des lecteurs leur permet d’acquérir de l’expérience et de développer des liens étroits avec les professeurs et les étudiants. De plus, le travail en tandem facilite une étroite collaboration entre l’enseignant et le lecteur.	1. Par contre, le fait que les lecteurs habitent à Porto Rico depuis un certain temps signifie qu’ils ne sont plus en contact direct avec leurs pays d’origine, ce qui les éloigne quelque peu de la culture courante.
2. Les lecteurs sont plus âgés que leurs homologues en France, ce qui leur permet d’avoir plus d’expérience donc de mieux affronter les situations d’enseignement/apprentissage qui peuvent se présenter.	2. Plus la différence d’âge est marquée, plus les lecteurs doivent faire des efforts pour être au courant des intérêts des jeunes universitaires, afin de traiter des sujets qui leur tiennent à cœur.
3. Les étudiants se retrouvent en petits comités dans le laboratoire (2 à 5 étudiants), pendant une demi-heure, ce qui permet de les faire travailler et parler à tous.	3. Par contre, si les étudiants ne travaillent pas quotidiennement, le laboratoire risque de stagner. Dans ce cas-là, rien ne vaut l’ingéniosité du lecteur pour le faire avancer.

⁶³ *Ibidem.*

4. Alors que l'assistant de langue en France ne se réunit avec ses élèves qu'une heure par semaine, le lecteur à l'UPR voit ses étudiants cinq fois par semaine, une demi-heure par jour. L'intensivité du travail et la régularité du contact ne peuvent être que bénéfiques pour les apprenants.	4. Le suivi constant des étudiants par le lecteur peut devenir une entrave au développement de l'autonomie des premiers, parce qu'ils se reposent sur le lecteur pour résoudre leurs problèmes individuels et pour clarifier leurs doutes, donc ils ne feront pas l'effort de le faire par eux-mêmes.
--	---

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans le cadre de l'UPR, le lecteur doit être un intermédiaire entre les étudiants et la culture étrangère. Il doit leur inculquer l'intonation, les gestes et les rythmes qui accompagnent souvent la langue, c'est-à-dire, la communication non-verbale. Cependant, contrairement à ce que nous avons pensé, les étudiants considèrent qu'ils apprennent plus sur la culture française et francophone avec le professeur qu'avec l'assistant, comme en témoignent leurs réponses à la question concernant l'apprentissage de la culture :

Niveau de culture acquise	En classe	Au laboratoire
Beaucoup	21,8 %	20,0 %
Assez	61,8 %	41,8 %
Plus ou moins	14,5 %	38,2 %
Peu	1,8 %	0 %
Rien	0 %	0 %

Il est clair que les étudiants passent plus de temps avec le professeur qu'avec le lecteur (or, ils sont plus nombreux en classe, ce qui signifie que l'attention individuelle y est plus limitée). Cette réalité pourrait expliquer pourquoi ils estiment apprendre "plus" avec l'un qu'avec l'autre. Or, il ne faut pas négliger le fait que l'apprentissage de la culture, surtout de la culture courante, se fait souvent sans que l'apprenant s'en rende compte. Les éléments culturels inhérents au natif sont intégrés par l'apprenant sans qu'ils soient nécessairement expliqués. Ainsi, dans le laboratoire, ils s'imprègnent un peu intuitivement des expressions idiomatiques de la langue courante, des gestes et des comportements, entre autres, de la culture étrangère.

Nous pouvons constater également que, pour les élèves, le volet culturel n'est pas vraiment prioritaire, ni dans la classe ni au laboratoire. Ils ont classé, par ordre de priorité, les différents aspects de la langue qui sont développés dans les cours de français. Voici les résultats :

Priorités	Assistant	Professeur
Expression orale	1	1
Expression écrite	5	4
Culture	6	6
Prononciation	2	2

Vocabulaire	3	5
Grammaire	4	3

D'après ces résultats, il faut déduire que, pour les étudiants, les priorités du lecteur ne se différencient pas beaucoup de celles de l'enseignant : d'abord, ils accordent tous les deux la priorité absolue au développement de l'expression orale (1), puis de la prononciation (2). Normalement, ce serait la tâche du lecteur que de veiller à ce que la prononciation soit correcte. Néanmoins, ce sont des aspects de la langue qui intéressent aussi bien le professeur que l'assistant, s'ils veulent assurer un bon apprentissage et un bon usage de la langue. Les apprenants estiment également que le dernier aspect pris en compte tant par l'assistant que par le professeur est celui de la culture (6). Les seuls aspects auxquels le professeur et le lecteur semblent accorder différents degrés d'importance sont le vocabulaire, la grammaire et l'expression écrite. Ceci ne doit pas nous surprendre, étant donné les fonctions de chacun d'eux par rapport à l'enseignement : le lecteur ne doit pas faire travailler la grammaire ou l'expression écrite, celles-ci étant réservées presque exclusivement au professeur. En revanche, il fait pratiquer le vocabulaire de façon intensive, en mettant les étudiants dans des situations de communication réelles.

Enfin, il est évident que le laboratoire vivant est un outil essentiel pour l'enseignement du français. Rien que la présence du lecteur encourage les étudiants à parler. D'ailleurs, ils sont souvent plus à l'aise pour parler dans le laboratoire que dans la salle de classe : ainsi, dans le laboratoire, 60 % des apprenants affirment se sentir *toujours* à l'aise, contre 41,8 % en classe. De même, ils sont plus nombreux à parler *toujours* en français avec l'assistant (40 %) qu'avec le professeur (30,9 %).

5. *Le français vécu : texte ou (pré)-texte*

Le français vécu est le manuel qui accompagne les cours de français intensif de l'Université de Porto Rico depuis 1980. Il contient les dialogues, la structure de base des leçons et les exercices pratiques et de création qui complètent le cours. Ce manuel est en quelque sorte le fruit de l'évolution du premier manuel, conçu par les enseignants-chercheurs du Département de Langues et de Littératures, le *Francés para puertorriqueños*. Celui-ci, inspiré des méthodes audio-orales, n'insistait pas suffisamment sur l'acquisition du vocabulaire et peut-être trop sur la répétition mécanique des nouvelles structures.⁶⁴ Après un an d'utilisation, des leçons hebdomadaires ont remplacé ce manuel. Ces leçons ont été utilisées pendant une dizaine d'années, au bout desquelles le professeur Robert Villanua a été chargé de préparer le matériel pour la publication. Ainsi, un nouveau manuel, version organisée, corrigée et améliorée du premier, a vu le jour. Les auteurs de ce manuel ont voulu présenter une vision plus critique de leur entourage et du monde contemporain, sans

⁶⁴ R. Villanua, et. al., *Le français vécu*, Río Piedras : Editorial Cultural, 1992, p. ii. (Traduit par nos soins).

écarter le sens de l'humour et le jeu pour autant. Pour eux, le français était un moyen d'aborder l'identité des étudiants, de contribuer à leur formation en tant qu'individus et de leur donner une vision optimiste de la réalité.

Les intensivistes s'accordent à dire que *Le français vécu* ne peut pas être étudié hors du contexte des cours intensifs. Chacun des professeurs s'en sert différemment, les uns ayant recours au manuel plus souvent que les autres, mais ils considèrent tous que le livre n'est qu'un support d'aide à l'étudiant et que la plupart du travail d'enseignement/apprentissage s'effectue en classe sans le manuel. C'est pour cette raison que certains enseignants parlent du texte comme prétexte (pour faire apprendre ou pour aider à apprendre) ou pré-texte (texte d'introduction à la francophonie, mais qui ne constitue pas le gros du matériel étudié en classe). Or, du côté des étudiants, le manuel est un outil nécessaire, voire indispensable. En effet, il ne faut pas négliger la dépendance psychologique des apprenants : le manuel est un support visuel très utile, surtout pour les débutants. Dans le manuel, ils retrouvent tous les éléments du cours, donc une structure qui les aide à mieux organiser les contenus présentés. En outre, ils y trouvent les explications grammaticales – ce qui les rassure, si jamais ils ne saisissent pas les explications en classe – et, enfin, des lectures supplémentaires, qui contribuent à leur enrichissement personnel. Le manuel sert donc à leur donner une certaine impression d'autonomie, même s'ils sont d'accord pour dire qu'avec le livre tout seul, ils ne pourraient pas apprendre la langue comme ils le font en cours.

À la différence des professeurs, qui estiment que l'utilisation du manuel en classe est limitée, les étudiants considèrent qu'il est *toujours* (76,4 %) ou *presque toujours* (14,5 %) utilisé, contre 7,3 % et 1,8 % qui estiment, respectivement, qu'il n'est employé que *parfois* ou *presque jamais*. Cet écart entre l'opinion des professeurs et celle des étudiants pourrait s'expliquer par le fait que, pour ces derniers *Le français vécu* reste un outil "multifonction", qu'ils doivent avoir tout le temps sur eux, où ils retrouvent des exercices qu'ils doivent compléter à la maison, puis corriger en classe. Or, malgré les devoirs quotidiens qu'ils ont à faire, les étudiants ne se servent pas du manuel en dehors de la salle de classe que *presque toujours* (43,4 %) ou *parfois* (20,8) et même *presque jamais* (15,1 %) ou *jamais* (3,8 %). Seul 17 % des apprenants affirment l'utiliser *toujours*. Pour les professeurs, en revanche, le manuel ne constitue qu'une partie du cours et ils ne s'en servent que pour présenter le dialogue et pour corriger les devoirs, ce qui n'est pas forcément fait de façon systématique. En effet, il arrive parfois que les devoirs ne soient pas corrigés, les exercices étant repris sur d'autres formes dans la salle de classe. N'empêche que les étudiants sont censés les compléter, qu'ils soient corrigés le lendemain ou non.

Pour ce qui est des dialogues, il faut reconnaître qu'ils sont datés : ce n'est pas en vain que trente ans se sont écoulés depuis la première parution du manuel. Or, la présentation faite en classe sert à pallier cet inconvénient. En effet, les professeurs sont conscients du fait que certains aspects de la réalité présentée dans les dialogues ne correspondent plus à la réalité française de nos jours. C'est pourquoi ils font l'effort de les actualiser, en informant les étudiants du fait que le texte n'est pas récent et des

changements survenus pendant ces trente dernières années, ainsi qu'en transposant les contextes des dialogues pour qu'ils correspondent à des situations contemporaines. Ensuite, ils demandent aux étudiants de les modifier et d'y ajouter leur touche personnelle et collective. De cette façon, les étudiants reprennent les propos des dialogues en les adaptant à leur propre vécu.

Ainsi, bien que les dialogues ne soient plus toujours d'actualité, les apprenants continuent de considérer qu'ils sont utiles à leur apprentissage. Lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils pensaient des dialogues, 90,7 % des étudiants ont répondu qu'ils estimaient que les dialogues étaient utiles, 63 % ont dit qu'ils étaient amusants et 57,4 % ont affirmé qu'ils pouvaient s'accommoder à leur contexte contemporain. De plus, pour ce qui est de leur utilité à long terme, beaucoup d'étudiants affirment se souvenir *toujours* (27,8 %) ou *presque toujours* (48,1 %) des expressions et du vocabulaire, contre 22,2 % qui ne se souvient que *parfois* et 1,9 % qui ne se souvient *presque jamais*. De même, la plupart du temps ils peuvent réutiliser les expressions et le lexique dans des contextes de communication différents de ceux proposés par le dialogue : à ce sujet, leurs réponses ont été 31,5 % *toujours* et 59,3 % *presque toujours*, contre 7,4 % *parfois* et 1,9 % *presque jamais*. En outre, les étudiants aiment en général faire des mises en scène du dialogue en classe et dans le laboratoire : ainsi, le 22,2 % aiment *beaucoup*⁶⁵ et 35,2 % *assez*, contre 29,6 % qui n'aiment ces représentations que *plus ou moins* et 9,3 % qui les aiment *peu*. Seul 3,7 % des étudiants n'aiment *pas du tout* jouer le dialogue.

Nous avons mentionné auparavant l'importance du dialogue à l'intérieur du schéma de classe. Chaque unité didactique est introduite par le dialogue de base, qui sert également à présenter les problèmes de prononciation, le lexique et les points de grammaire. De ce fait, nous pouvons déduire que le degré d'intégration didactique autour du dialogue de base reste un élément très fort de la méthodologie intensive. Or, cette intégration est compensée par l'utilisation de divers matériels qui viennent s'ajouter au dialogue pour compléter les explications et les contenus. En effet, outre les exercices du livre, les étudiants font de nombreuses activités comme, par exemple, des dictées au tableau, des exposés, des histoires collectives, des affiches, des mises en scène, des lectures diverses (poèmes, articles de revues, BD, tracts, menus de restaurants), entre autres. Les professeurs apportent également des photocopiés avec des exercices supplémentaires, souvent destinés à reprendre des points difficiles ou des structures que les étudiants n'ont pas bien acquises. (Voir Annexe N)

Nous avons déjà expliqué que la grammaire dans *Le français vécu* est présentée de façon graduée, c'est-à-dire, pas à pas. Or, nous pourrions également parler de progression grammaticale en spirale. En effet, d'un côté la progression correspond au degré de difficulté rencontré par les étudiants portoricains dans leur apprentissage du français. Étant donné qu'il s'agit d'une langue latine, assez proche de l'espagnol, les

⁶⁵ Sur une échelle de cinq possibilités : *beaucoup*, *assez*, *plus ou moins*, *peu* et *pas du tout*

professeurs ont présenté d'abord les aspects les plus faciles ou essentiels pour établir la communication dès le départ et, ensuite, les notions plus compliquées (Voir le tableau de la page 31). Ainsi, ils ont fixé une progression qui pourrait ne pas être la même dans le cas d'apprenants non-hispanophones. De l'autre côté, les étudiants reprennent constamment des points de grammaire travaillés auparavant et ils les combinent avec les nouveaux points étudiés : par exemple, le passé composé est révisé lors du travail avec l'imparfait, et le lexique et la prononciation sont constamment révisés, indépendamment du thème de la leçon. Le travail est donc cumulatif, les éléments grammaticaux étant interdépendants. Dans cette perspective, nous pouvons dire que la progression grammaticale n'est pas uniquement graduée, mais également en spirale.

Du point de vue esthétique, *Le français vécu* n'est pas très attractif. Il est fait en noir et blanc, y compris les photos et les images, et la présentation est assez sobre. Mais il faut savoir que ce manuel a été conçu et publié avec des moyens économiques assez limités et qu'il a fallu faire avec les moyens du bord. En revanche, l'originalité de la mise en œuvre de la méthode et l'importance accordée à la créativité des étudiants, suffisent largement à pallier cet inconvénient. D'autre part, l'austérité du manuel était en quelque sorte voulue, afin qu'il soit moins chargé en images qui pourraient en fin de compte distraire les élèves ou qui n'apportent rien à leur apprentissage.

Il y a un dernier facteur qu'il ne faut pas négliger en ce qui concerne l'utilisation du *Français vécu* à l'Université de Porto Rico. Chacun sait que souvent les manuels correspondent plus à une demande basée sur des critères esthétiques ou publicitaires que sur la qualité du manuel en lui-même. Ainsi, les maisons d'édition passent leur temps à embellir leurs produits commerciaux pour attirer l'attention des institutions éducatives et/ou directement des professeurs, de façon à ce que le manuel le mieux présenté soit aussi le plus vendu. Le cas du Français vécu est tout autre : il n'a jamais répondu à des enjeux commerciaux, mais aux besoins des étudiants. En outre, il faut dire qu'il n'y a pas de concurrence possible puisqu'il est le seul manuel utilisé à l'heure actuelle par les enseignants et par les étudiants de l'UPR.

Ce monopole peut constituer un avantage et un inconvénient : un avantage dans le sens où les créateurs ne sont pas concernés ni par la publicité ni par les contraintes du marché des langues et peuvent donc utiliser cet outil à leur guise. Par contre, dans la mesure où le manuel a eu des bons résultats pendant très longtemps, les intensivistes n'ont pas eu à se soucier de l'arrivée sur le marché de nouveaux manuels actualisés et améliorés. Le résultat de cette situation a été que le renouveau du *Français vécu* a dû attendre presque vingt ans. Mais la nouvelle version est déjà en route et devrait être disponible à partir du mois d'août 2001. L'essence du *Français vécu* ne changera pas (les thèmes des dialogues resteront les mêmes ainsi que les problématiques présentées), mais le format sera plus agréable, l'explication des points de grammaire plus accessible aux étudiants, le vocabulaire plus limité et les informations

actualisées. À l'avenir, la nouvelle génération d'intensivistes – professeurs et étudiants – profitera de ce nouvel ouvrage.

Jusqu'ici, nous avons vu les caractéristiques essentielles du manuel *Le français vécu*. Nous n'allons donc plus nous attarder ici sur cette question. Nous avons néanmoins développé davantage l'étude du manuel en utilisant la grille d'analyse proposée par Georgette Romary. (Voir Annexe M, Analyse d'un manuel d'enseignement du français selon la grille de G. Romary)

C. Conclusion

Après avoir présenté les composantes principales des cours intensifs de français à l'Université de Porto Rico, nous sommes en mesure d'affirmer que tous ces éléments sont indispensables au bon fonctionnement et au succès de la méthodologie intensive. En effet, nous avons constaté qu'ils ne peuvent être étudiés de façon isolée les uns des autres, puisqu'ils forment un ensemble indissociable où chaque élément a un rôle spécifique à jouer. En fait, la réussite de l'enseignement/apprentissage du français dépend du concours de tous ces ingrédients et de leur mise en œuvre. Cette dernière est, en grande partie, déterminée d'avance par les préceptes méthodologiques spécifiques à la méthodologie intensive.

Nous pourrions penser que les cours de français intensifs, de par leur structure fixe et quelque part stricte, sont des cours dirigés dans lesquels les professeurs et les lecteurs se limitent à suivre un certain nombre de principes. Cependant, ce n'est pas le cas, parce qu'ils accordent tous beaucoup d'importance à la créativité des apprenants, au côté ludique de l'enseignement et au rôle du "vécu", indispensable à l'apprentissage du français. En outre, l'aspect formatif de l'enseignement leur tient à cœur : ils veulent contribuer, par le biais de la langue, à la formation d'individus plus ouverts à la communication humaine et aux échanges internationaux.⁶⁶ Pour y parvenir, ils font appel à l'inventivité des étudiants, à leur solidarité et à leur esprit de groupe. Les apprenants, quant à eux, réagissent bien à cette approche. Ainsi, 63,6 % et 29,1 % des étudiants, respectivement, estiment que les cours de français intensif encouragent *toujours* et *presque toujours* leur créativité, contre seulement 7,3 % qui disent *parfois*. Dans cette optique, 76,4 % des étudiants affirment que dans le cours de français ils trouvent *toujours* un espace pour la création personnelle et collective et 20 % *presque toujours*, alors que seul 1,8 % a répondu *parfois* ou *presque jamais*.

En conclusion, nous pouvons affirmer que, en général, les étudiants aiment apprendre le français. De plus, l'expérience d'apprentissage de cette langue est plus positive et donc plus profitable que celle de l'anglais, ce qui laisse apparaître que la méthodologie intensive a bien porté ses fruits. Mis à part la question politique et

⁶⁶ R. Villanua, et. al., *Le français vécu*, Río Piedras : Editorial Cultural, 1998, p. ii. (Traduit par nos soins).

idéologique, la méthodologie d'enseignement joue un rôle déterminant dans cette réussite. En effet, selon l'étude du professeur Myrta Álvarez, 97,1 % des étudiants affirment que les méthodes utilisées pour l'enseignement du français sont très utiles pour leur apprentissage de la langue et, par ailleurs, qu'elles étaient meilleures que les méthodes employées pour l'enseignement de l'anglais.

De ce fait, nous pouvons dire que la méthodologie intensive, qui a déjà fait ses preuves avec plusieurs générations, plaît encore aujourd'hui à la grande majorité des étudiants portoricains. Cet engouement pour une telle méthodologie peut s'expliquer par diverses raisons : d'abord, le fait qu'il s'agit d'une initiative locale, d'un produit "insulaire", dans un petit pays où la plupart des manières de faire sont importées. La réussite d'une telle expérience sert à prouver que nous pouvons obtenir des résultats excellents avec les moyens du bord, pourvu que nous ayons l'énergie, l'esprit d'initiative et la persévérance d'aller jusqu'au bout. Le succès de la méthodologie a été autrement façonné par la bonne entente qui règne entre les professeurs et les assistants de langue, ainsi que par leur passion pour leur métier et pour les étudiants. Les enseignants ont tous un objectif commun, qui est d'apprendre la langue-culture française au public portoricain et ils s'adonnent pleinement à remplir leur tâche.

En outre, nous considérons que la méthodologie intensive a su s'adapter aux besoins et aux intérêts des différentes générations estudiantines et répondre à leurs attentes, tout en gardant les principes de cohérence qui la caractérisent. La liberté accordée aussi bien aux professeurs et aux lecteurs, en matière des procédés d'enseignement qu'aux étudiants eux-mêmes, a servi à garantir l'évolution et le développement de la méthodologie. Malgré des perspectives extrêmement positives et encourageantes, nous pouvons nous demander s'il y a lieu à apporter des changements ou des améliorations à une méthodologie qui a largement fait ses preuves. Devrions-nous, actuellement, revoir les principes et la portée de la méthodologie intensive, afin de la transformer pour les futures générations d'étudiants ? Nous allons voir dans le prochain chapitre quelles sont les limites de cette méthodologie et les recommandations que nous ferions pour assurer sa continuité et sa future évolution.

III. LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS INTENSIF : PRESENT ET AVENIR

A. *Les limites de la méthodologie intensive*

1. *Les contraintes institutionnelles*

Nous avons vu dans les chapitres précédents l'évolution de la méthodologie intensive et les composantes principales qui entrent en jeu dans la mise en œuvre de cette méthodologie. Nous avons, par ailleurs, montré que les cours de français intensif mettent en place systématiquement certains principes méthodologiques qui assurent sa cohérence interne en tant que méthodologie et qui, jusqu'à présent ont servi à garantir le bon fonctionnement des cours et leur réussite auprès des apprenants. Néanmoins, comme toute méthodologie, la MI a également ses limites.

Tout d'abord, le problème qui se pose au Département de Langues Étrangères depuis quelque temps est celui de l'avenir des étudiants ayant fait leur spécialisation en français. En effet, que faire avec une formation en français ? Pour 52,7 % des étudiants pratiquant cette langue, le fait que le français est l'une des langues les plus parlées dans le monde constitue l'une de leurs motivations principales. Cette considération indique qu'ils ont des inquiétudes d'ordre pratique par rapport à l'utilité que cette langue pourrait avoir pour eux à long terme. Dans ce contexte s'inscrit également le désir de certains étudiants (27,3 %) d'utiliser le français dans leurs études supérieures, voire dans leur vie professionnelle (18,2 %).

Malheureusement, à l'heure actuelle, il n'existe pas de véritables débouchés pour ceux qui choisissent d'étudier le français. La situation était tout autre auparavant : jusqu'à la fin des années 60, le français était enseigné dans les écoles publiques et privées de Porto Rico, et l'UPR était le principal centre de formation de futurs enseignants. À partir des années 70, lorsque le français ne fut plus enseigné par le système public, les seules institutions à assurer son enseignement au niveau secondaire ont été les écoles privées et l'Alliance française. Aussi, les diplômés de l'UPR n'avaient-ils de possibilités d'enseigner le français que dans le cadre très limité de ces institutions, ce qui fait que le marché du travail n'était pas très grand. Dans les années 80, l'Université a entamé des dialogues avec le Département de l'Éducation publique pour encourager l'enseignement du français dans les écoles secondaires, mais les projets n'ont jamais abouti.

Pour ce qui est du monde professionnel, le français n'est pas non plus sollicité. Pour les professionnels libéraux, la maîtrise de l'espagnol et de l'anglais est largement suffisante. Il en est de même dans le cadre des entreprises privées ou publiques, sauf pour l'industrie du tourisme ou des transports aériens, mais ceux-ci n'ont pas beaucoup d'emplois à proposer. Les seules formations exigeant des connaissances en langues autres que l'anglais sont les études doctorales à la Faculté des Lettres et les

études de traduction. Or, à Porto Rico, les traducteurs n'ont pas de grandes possibilités de travailler avec le français, car le marché le plus important fait appel à l'anglais en premier lieu. Ainsi, l'apprentissage du français dans le contexte portoricain s'avère inutile pour la vie académique et professionnelle. Par ailleurs, la thèse de Myrta Álvarez retrace les perceptions des étudiants vis-à-vis du français et de l'anglais et de leur respective utilité au niveau professionnel. À ce sujet, 69,6 % des étudiants signalent qu'ils sont *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* que l'anglais pourrait les aider à trouver un travail, tandis que les résultats pour le français sont de 54,3 %. Ils considèrent également que l'anglais est plus utile que le français pour se servir de l'Internet, car les résultats sont de 84,7 % pour le premier, contre 62,9 % pour le deuxième.

Plus récemment, un autre souci est venu contrarier l'avenir des cours intensifs : la formation des enseignants. Depuis quelques années, les pionniers de la MI sont partis ou envisagent de partir à la retraite. Aussi, le renouvellement du corps enseignant s'avère-t-il indispensable. Cependant, il n'y a pas suffisamment de professionnels formés à l'enseignement du français ou, du moins, dans d'autres filières comme la littérature ou la linguistique françaises, pour subvenir aux besoins immédiats du Département et, qui plus est, qui puissent venir enseigner à Porto Rico. De plus, l'Université exige que les candidats engagés par l'institution possèdent un doctorat, avant de leur proposer une chaire, ce qui réduit le nombre de postulants. Par contre, les candidats qui sont effectivement retenus ne sont pas formés à l'enseignement du français avec la méthodologie intensive, ce qui ne va pas sans poser quelques problèmes. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, les cours intensifs s'organisent autour d'une certaine logique, qui n'est pas forcément évidente pour ceux qui ne les ont jamais suivis. Les anciens élèves de l'UPR ayant pris ces cours, feraient de bons candidats pour les assurer à leur tour. Or, nombre de ces étudiants ne sont pas attirés par l'enseignement et, même s'ils l'étaient, cela ne serait pas non plus évident pour eux, puisque le processus d'apprentissage est tout à fait différent de celui de l'enseignement. Pour pallier cette difficulté, pendant de nombreuses années depuis la création des cours intensifs, les intensivistes ont organisé des séminaires de formation destinés aux professeurs et aux lecteurs des cours intensifs⁶⁷, dans lesquels étaient expliqués les points principaux de la méthodologie intensive. De plus, dans ces séminaires, ils donnaient des conseils pratiques concernant les aspects didactiques humains et intellectuels qui caractérisaient les cours intensifs. Malheureusement, aujourd'hui ce type de séminaires n'existe plus.

2. *Les points faibles de la MI*

Mis à part les contraintes d'ordre administratif et institutionnel, la méthodologie intensive comporte également certains points faibles. Pour commencer, c'est une

⁶⁷ Departamento de Lenguas y Literatura, *Seminario para capacitación de profesoras y asistentes de idiomas de los cursos intensivos*, Río Piedras : UPR, 02/1986 et 03/1986.

méthodologie qui ne stimule pas beaucoup l'autonomie des apprenants, car elle met en place des cours qui sont assez directifs, sans être restrictifs pour autant. En effet, l'encadrement constant de l'élève par le professeur et par l'assistant, fait qu'une partie considérable de l'apprentissage se déroule en classe et au laboratoire, et les étudiants n'ont pas trop besoin de faire d'efforts personnels. Certes, ils sont responsables de la mémorisation du dialogue et du vocabulaire, ainsi que de l'étude de la grammaire, mais le travail est tellement intensif en cours et avec le lecteur, que les apprenants peuvent avoir tendance à trop se reposer sur ces deux agents pour apprendre. Ainsi, le vocabulaire est présenté et travaillé par le lecteur et par l'enseignant, la grammaire explicitée par ce dernier et le dialogue répété à maintes reprises tant dans la salle de classe qu'au laboratoire. Si, au fur et mesure que le cours avance, ils deviennent certes autonomes pour parler et ils osent prendre la parole plus souvent, ils ne sont pas forcément autonomes dans leur processus d'apprentissage, car ils sont toujours encadrés par le professeur et par le lecteur.

De plus, les exercices structuraux que les étudiants trouvent dans le manuel peuvent avoir des effets négatifs : les apprenants peuvent, par exemple, faire les divers exercices de transformation ou d'enchaînement sans avoir à se poser des questions concernant le fonctionnement des structures qu'ils reproduisent (c'est d'ailleurs l'objectif des exercices structuraux). Ils peuvent également apprendre à écrire correctement les mots et les remplacer dans les exercices à trous, sans connaître leur signification. C'est pour écarter ce risque, justement, que la création en classe d'une ambiance propice à la communication est essentielle. Mais nous revenons encore à la question de l'encadrement permanent des étudiants qui peut nuire au développement de leur autonomie.

Une autre limite de la MI est le fait d'accorder trop d'importance à l'oral, parfois au détriment de l'écrit. Cependant, cette limite est de plus en plus prise en compte par les professeurs de français, qui s'efforcent de développer les compétences linguistiques à l'écrit en même temps que l'expression orale. En effet, selon les élèves, l'expression écrite n'est ni la priorité des professeurs (parmi les six alternatives, l'EE arrive en 4^{ème} place) ni des lecteurs (5^{ème} place), l'EO occupant dans les deux cas la première place (Voire le tableau de la page 57). Or, depuis le temps que nous avons été étudiante à l'UPR, nous pouvons affirmer que l'écrit a gagné du terrain : auparavant, par exemple, il nous était déconseillé d'écrire sur nos cahiers, notre attention étant plutôt consacrée à la compréhension et à l'expression orale. À présent, les étudiants écrivent beaucoup plus sur leurs cahiers et les professeurs écrivent également plus au tableau, afin d'allier la compréhension et l'EO avec l'orthographe et, ultérieurement, l'EE. De plus, certains professeurs demandent aux étudiants de rédiger des travaux courts à propos des thèmes traités dans chaque leçon, surtout à partir du deuxième semestre. Dans ce contexte, il est intéressant de signaler que presque tous les professeurs de français intensif assurent aussi les cours avancés du département (grammaire et composition, phonétique et diction, littérature, expression orale, civilisation, etc.). Donc, pendant un an, ils forment les étudiants qu'ils auront après, en leur fournissant

les éléments pour construire les connaissances de base en français, qui leur permettront de perfectionner la langue par la suite. Ainsi, les professeurs connaissent, en général, les principales difficultés des apprenants. Dans cette optique, ils ont peu à peu modifié leurs cours pour essayer de remédier aux lacunes qu'ils constataient chez les étudiants dans les cours avancés.

Un dernier inconvénient que présentent les cours intensifs actuellement est lié à la rigidité de sa cohérence interne, qui ne facilite pas l'intégration de nouveaux éléments au déroulement des cours. Certes, les professeurs et les assistants ont beaucoup de liberté par rapport à la façon dont ils conduisent respectivement leur cours et les laboratoires et la démarche des cours est, d'une certaine manière, éclectique. Cependant, la structure interne de ces cours ne permet pas d'effectuer de gros changements comme, par exemple, d'introduire les nouvelles technologies à l'enseignement des langues. Ces nouvelles technologies n'ont pas retrouvé leur place à l'intérieur des cours intensifs, surtout parce que la plupart des professeurs et des assistants considèrent qu'elles portent atteinte aux bienfaits du laboratoire vivant. Ainsi, les intensivistes ne sont pas prêts d'abandonner ni de modifier la conception et l'utilisation du laboratoire vivant au sein des cours intensifs.

3. *L'élément culturel*

Une autre difficulté pour les professeurs et les lecteurs de français de l'UPR, cette fois typique de tout enseignement en milieu exolingue, est le manque de ressources et l'éloignement du contexte francophone. Mais cette distance n'est pas seulement géographique puisque, en fait, les Antilles francophones et le Québec ne sont pas très loin. Pourtant, de par notre situation coloniale, nos échanges se limitent presque exclusivement aux Etats-Unis, aussi bien du point de vue économique et commercial que de la circulation des personnes. Aussi, les Portoricains ne voyagent-ils pas souvent aux Antilles et au Québec. Pour ce qui est de la France, elle jouit d'un prestige particulier qui fait que les gens y vont plus souvent, mais nous ne pouvons pas dire qu'il y ait des échanges très importants pour autant. Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, certains étudiants participent à des programmes d'échange pour venir en France, ou poursuivent leurs études supérieures à l'étranger – en France ou au Québec. Les opportunités sont, néanmoins, assez limitées du fait des coûts élevés que ce type de démarche implique. Ils sont plus nombreux à partir aux Etats-Unis, parce que les bourses y sont souvent plus intéressantes et que, en tant que Portoricains (et donc, minorité ethnique), ils peuvent bénéficier parfois des aides destinés à ces groupes.

Des efforts pour remédier à cet isolement et au manque de ressources sont faits au niveau institutionnel et, depuis quelques années, un séminaire interdisciplinaire a été créé à la Faculté des Lettres de l'UPR, où les étudiants peuvent trouver de nombreux moyens pour parfaire leurs études de langues : dictionnaires unilingues et bilingues, revues, dossiers et un centre d'informatique avec accès à Internet. Par contre, à titre personnel, les alternatives restent très limitées : l'abonnement à des revues ou à des

journaux français s'avère très onéreux, ou tout simplement impossible. En outre, il n'existe pas de librairie française ou francophone à Porto Rico et, donc, l'achat de livres est aussi très difficile. En revanche, il reste toujours l'Internet, où l'on peut trouver des journaux, des revues, des dictionnaires et bien d'autres ressources en ligne, mais tout le monde n'a pas les possibilités d'y accéder. Il est également cher de voyager, surtout en Europe ou au Canada, ce qui peut dissuader ceux qui en profiteraient le plus pour leurs études de français, c'est-à-dire, les étudiants. Certes, tant l'Université que l'Alliance française proposent des voyages d'été en France pour étudier la langue et la culture françaises et à des prix abordables pour les étudiants, mais ils restent très peu à partir.

Les professeurs et les assistants de français souffrent de cet isolement au même titre que les apprenants. Ainsi, ils doivent faire des efforts pour rester en contact avec l'actualité française, afin de pouvoir faire leurs cours de la façon la plus réelle et contemporaine possible, et pour ne pas se cantonner à la réalité présentée dans le manuel, *Le français vécu*. Ils sont obligés d'être au courant de ce qui se passe ailleurs et, pour cela, ils doivent consulter la presse, s'informer et voyager le plus souvent possible, ce qu'ils n'hésitent pas à faire dès que l'occasion se présente.

B. Quelques propositions pour l'avenir de la méthodologie intensive

Nous reprendrons ici point par point les faiblesses de la méthodologie intensive et les difficultés auxquelles elle se heurte aujourd'hui, et nous formulerons quelques propositions pour essayer de résoudre quelques-uns de ces problèmes.

1. Les contraintes institutionnelles

Pour commencer, nous allons parler du problème de la formation des étudiants, qui peut s'avérer inutile pour les perspectives professionnelles de beaucoup d'entre eux. À ce sujet, nous pensons qu'il faudrait renouveler le dialogue avec le Département de l'Éducation publique, pour promouvoir l'enseignement du français au niveau scolaire, afin de donner ainsi à certains étudiants formés en français l'occasion de travailler avec la langue qu'ils aiment. Peut-être que la conjoncture politique actuelle permettrait d'obtenir de meilleurs résultats, surtout dans un contexte où, même aux États-Unis, l'enseignement d'une deuxième, voire d'une troisième langue étrangère au niveau secondaire est devenu un enjeu important. Or, pour justifier de l'enseignement du français dans une île où il n'est pas vraiment utile du point de vue pratique, il faudrait d'abord multiplier les échanges culturels entre Porto Rico et l'extérieur, en l'occurrence avec des pays francophones. Nous donnerons quelques recommandations à ce sujet plus tard.

Pour ce qui est des étudiants faisant des études de langues ou, plus encore, une spécialisation en français, l'institution se doit de les orienter à propos de leurs futures possibilités académiques et professionnelles et de leur expliquer quel est l'état du

marché de nos jours. Par exemple, ceux qui veulent suivre une formation en traduction doivent savoir que le français n'est pas sollicité et qu'il faudra plutôt se tourner vers l'anglais. Pour les professions liées au tourisme, l'étudiant devra se demander si une formation académique en langue est nécessaire et, à ce moment-là, peut-être faire d'autres choix. Aux étudiants qui veulent continuer leurs études en français, il faudrait les encourager à poursuivre des études supérieures aux Etats-Unis et, encore mieux, au Québec ou en France, pour qu'ils aient ultérieurement de véritables occasions de faire bon usage de leurs connaissances.

Nous rejoignons ici le deuxième souci d'ordre institutionnel : la formation des professeurs. Les étudiants qui font des études supérieures (maîtrise et doctorat) pourraient s'orienter vers des professions académiques, comme la recherche ou l'enseignement. Dans ce contexte, l'Université devrait posséder un moyen – par exemple, un fichier comportant des informations essentielles sur les anciens-élèves – leur permettant de contacter les étudiants partis étudier à l'étranger qui, plus tard, pourraient s'intéresser à l'enseignement du français. Ainsi, le Département de Langues Étrangères devrait avoir un système de suivi de ses étudiants, pour se constituer un fichier de possibles candidats à l'embauche. Certes, le nombre de postes d'enseignants n'est pas illimité et, une fois ces postes pourvus, il faudra attendre encore des années pour qu'ils se libèrent à nouveau. Or, le principal problème à présent est justement le manque de professeurs formés et ce problème en particulier pourrait être résolu grâce aux initiatives du Département.

L'autre volet de ce souci de formation est celui des nouveaux arrivants qui ne sont pas formés à la méthodologie intensive. Actuellement, ces professeurs sont invités à assister aux cours des professeurs expérimentés à l'usage de cette méthodologie, afin d'avoir une idée générale du déroulement des cours. Cependant, les nouveaux professeurs font cette période d'observation en même temps que leurs propres cours, ce qui devient difficile à gérer au bout de quelques semaines. Pour remédier à cette difficulté, et assurer la bonne reprise des principes de la MI, le Département devrait organiser, comme il le faisait auparavant, des stages de formation à l'utilisation de la méthodologie intensive. Aussi, les professeurs n'ayant jamais enseigné avec une telle méthodologie, pourraient-ils trouver leurs marques plus facilement et, en même temps, rencontrer les collègues du Département.

2. Les points faibles de la MI

Nous l'avons vu, le principal point faible de la méthodologie intensive est de ne pas stimuler suffisamment l'autonomie des étudiants. D'un côté, l'encadrement des étudiants par le professeur et par l'assistant sert à pallier l'artificialité et le caractère répétitif des exercices structuraux. Or, de l'autre, il contribue à accroître la dépendance des élèves par rapport aux enseignants. Pour éviter ce comportement, les professeurs pourraient demander de temps en temps aux apprenants, par exemple, de les remplacer lors de la présentation des dialogues ou du lexique et de l'explication des points de grammaire ou également de créer leurs propres schémas question-

réponse sur les modèles du manuel, surtout lorsque les élèves atteignent un niveau suffisant pour le faire.

Mais un autre moyen de développer l'autonomie des étudiants serait d'intégrer des nouvelles technologies aux cours de français, possibilité qui n'est pas la bienvenue dans un certain secteur du corps enseignant. Nous avons mentionné auparavant que le rejet des nouvelles technologies était dû à la conviction qu'elles porteraient atteinte contre les avantages, maintes fois constatés, du laboratoire vivant. Nous sommes d'accord qu'aucune machine ne saurait remplacer l'assistant de langue, ni d'ailleurs le professeur. Mais nous considérons qu'il serait possible de conjuguer les avantages de la technologie, notamment pour tout ce qui a été fait en matière d'enseignement de langues, sans pour autant renoncer aux bénéfices du lecteur et de l'enseignant. Dans le laboratoire, par exemple, les lecteurs pourraient avoir recours à des CD-Rom – une visite guidée du Louvre ou du Musée d'Orsay, entre autres – ou même à l'Internet, de la même façon qu'ils ont intégré les enregistrements et les films. Ainsi, ils pourraient consacrer une demi-heure par semaine à explorer les possibilités qu'offrent les nouvelles technologies. Cette découverte pourrait également être coordonnée par le professeur, démarche qui ne mettrait pas en péril la présence du lecteur.

Une autre possibilité serait de créer un centre de ressources – avec la collaboration du séminaire interdisciplinaire et du laboratoire de langues – où les étudiants pourraient consulter eux-mêmes des documents et des dossiers sur vidéo ou sur Internet, pour compléter les acquis du cours. Encore un autre usage pour l'Internet serait la création d'un forum de discussion dans lequel les apprenants seraient invités à écrire des messages concernant les sujets de discussion dans le cours, au moins une fois par mois. Nous sommes au courant que cette expérience est déjà mise en place dans des cours avancés de français, mais nous ne voyons pas l'inconvénient de l'intégrer dès la première année de l'apprentissage. Même les étudiants considèrent que la méthodologie intensive pourrait bénéficier des nouvelles technologies : ainsi, 55,6 % des étudiants estiment qu'elle pourrait en bénéficier *beaucoup*, 24,1 % *assez* et 18,5 % *plus ou moins*. Seul 1,9 % des étudiants ont répondu que la MI ne bénéficierait en *rien* de l'apport des nouvelles technologies.

3. *L'élément culturel*

Pour promouvoir l'enseignement de la culture française et francophone à Porto Rico, il faudrait d'abord créer des liens plus forts entre ce pays et l'étranger, en commençant par la région la plus proche géographiquement : la Caraïbe. Nous avons beaucoup de spécificités communes avec les Antilles françaises – l'histoire coloniale, les immigrations successives, l'environnement, le climat, les ressources naturelles, etc. – mais nous appartenons à deux pays différents, à deux mondes différents. Si de nombreux efforts ont été faits pour développer les Études sur la Caraïbe⁶⁸, il reste encore beaucoup de travail à faire pour que ces univers si proches et si lointains se

⁶⁸ Caribbean Studies ou Estudios del Caribe.

retrouvent enfin. Nous pourrions commencer par les échanges universitaires, par exemple, s'adressant tant aux étudiants qu'aux professeurs. En outre, nous avons à notre disposition à l'UPR des écrivains de renom dans le contexte caribéen et latino-américain. Ils pourraient être à l'origine des rencontres avec leurs homologues martiniquais ou guadeloupéens, pour insuffler la littérature antillaise à Porto Rico.

Le Programme de Traduction serait un autre moyen de faire connaître la littérature caraïbéenne francophone à Porto Rico, en proposant aux auteurs antillais de traduire leur œuvre en espagnol. D'ailleurs, nous savons qu'une œuvre de Maryse Condé a été traduite par deux étudiantes du Programme, dans le cadre de leur mémoire de maîtrise avec l'accord de l'auteur elle-même. D'autres mémoires de traduction ont porté sur des romans ou des nouvelles des auteurs antillais, ainsi que sur de documents historiques (des lettres consulaires du XIX^{ème} siècle). La traduction de ces œuvres, appartenant à des domaines très différents, nous permettrait de répandre chez nous la culture antillaise, qui est en même temps très proche et très différente de la nôtre.

Il est également intéressant de se tourner vers le Québec, pays dont la situation politique et linguistique ne diffère pas trop de la nôtre. En effet, les québécois revendiquent le français comme nous défendons l'espagnol, contre l'anglais tout-puissant. Si nous étions plus au courant de ce qui se passe au Québec, nous pourrions peut-être nous identifier aux Québécois. Mais pour y parvenir, il faudrait promouvoir les échanges avec ce pays, de même qu'avec les autres pays francophones. Le gouvernement québécois offre des aides financières aux étudiants qui choisissent de faire des études supérieures en rapport avec le français, ce qui pourrait encourager les étudiants de l'UPR ayant fait une spécialisation en français à partir là-bas. Encore faut-il qu'ils soient au courant. Toutefois, nous devons dire que le froid canadien tend à décourager beaucoup d'étudiants !

Pour ce qui est de la France, il existe un programme d'échange entre l'Université de Porto Rico et deux programmes en France, dont la MICEFA.⁶⁹ Or, comme nous l'avons signalé auparavant, ces programmes s'avèrent très onéreux pour la plupart des étudiants. De plus, en France il n'y a pas beaucoup de bourses pour les étrangers, encore moins pour ceux qui n'appartiennent pas à l'Union européenne. Il serait convenable pour les aspirants au programme d'échange de constituer un fonds d'aide pour qu'ils puissent partir, du moins pendant un semestre. Dans le cadre de cette démarche incitant les étudiants à partir à l'étranger, il est normal de les aider financièrement à réaliser leur projet. Les seules aides que ces étudiants reçoivent à présent sont des bourses du gouvernement fédéral (pour ceux qui sont encore en licence) et des prêts (pour les étudiants de maîtrise, qui n'ont pas le droit d'avoir de bourse). La bureaucratie à l'UPR, comme partout ailleurs, ne facilite pas les démarches des étudiants et certains d'entre eux partent en France sans même savoir s'ils recevront les aides sollicitées.

⁶⁹ Mission Interuniversitaire de Coordination des Échanges Franco-américains.

De la part du gouvernement français, une aide est fournie sous forme d'assistantat de langue étrangère. Jusqu'au début des années 90, les assistantats accordés à la MICEFA étaient uniquement pour l'anglais. Néanmoins, grâce aux efforts de certains étudiants portoricains pour faire comprendre aux responsables que l'espagnol était leur langue maternelle, la MICEFA dispose désormais d'un assistantat pour l'espagnol. Or, l'accord entre le programme d'échange de l'UPR et la MICEFA ne prévoit qu'un seul assistantat pour les Portoricains et parfois ils sont deux ou trois étudiants à venir. Il serait utile d'offrir à ces étudiants, qui font déjà un grand effort pour venir en France, les moyens de postuler pour les assistantats indépendamment du programme d'échange et de la MICEFA. Ceci permettrait à un plus grand nombre d'apprenants de partir à l'étranger, sans compter que l'expérience d'être assistant en France est en soi une opportunité extraordinaire à laquelle plus de Portoricains devraient avoir accès. La question de l'assistantat s'applique également aux étudiants voulant suivre leurs études supérieures en France. Pour eux, il n'existe pas de structures d'aide financière, ni à Porto Rico ni en France. Ainsi, ils doivent partir avec leurs propres moyens, qui sont souvent très limités.

Dans le contexte de la francophonie, nous n'avons pas parlé des pays maghrébins et africains et c'est pour cause : ces pays sont trop éloignés géographiquement et historiquement de Porto Rico. À la différence des autres pays que nous avons mentionnés – les Antilles, le Québec et la France – nous ne saurions pas, à l'heure actuelle, retrouver des repères communs avec les pays d'Afrique. Nos échanges avec des pays autres que les États-Unis sont déjà très limités, mais il faut commencer quelque part. Il est, pour l'instant, plus facile de retrouver la francophonie du côté de chez nous, voire du Vieux Monde, que de nous aventurer encore plus loin.

Pour conclure, nous pensons que le premier pas à faire pour stimuler les échanges culturels entre les pays francophones et Porto Rico est de mettre les informations à la portée des étudiants, afin qu'ils puissent prendre des décisions concernant l'intégration de la langue française à leurs projets pour l'avenir. De plus, des structures d'aide économique, au sein de l'Université ou ailleurs, pourraient être créées pour permettre aux apprenants de suivre leurs études supérieures ailleurs qu'aux États-Unis. L'Université met déjà en place un système de "Bourses du Président"⁷⁰ qui ont permis à beaucoup d'entre nous de venir à l'étranger parfaire nos études. Mais il faudrait encore davantage de structures comme celle-ci pour aider encore un plus grand nombre d'étudiants, dans différentes disciplines, à partir se former à l'étranger. Enfin, nous devons profiter de l'intérêt que portent les apprenants portoricains à l'étude de la langue française, pour continuer à l'enseigner dans le contexte portoricain.

⁷⁰ Beca Presidencial

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons étudié la méthodologie d'enseignement du français créée sur le terrain à Porto Rico : la méthodologie intensive (MI). Nous avons présenté la situation socio-politique, qui est favorable à l'enseignement/apprentissage de cette langue, même dans un contexte où les apprenants n'auront pas de véritables occasions de la pratiquer. Puis, nous avons esquissé l'évolution méthodologique, de l'origine à nos jours, pour avoir une idée des éléments qui ont fait de cette méthode un produit différent et unique. En effet, nous avons démontré que les cours de français intensif répondent à une structure particulière, qui s'inscrit à son tour dans les objectifs que les professeurs veulent atteindre avec leurs étudiants. Les cours sont donc mis en œuvre par rapport à un principe de cohérence et à un ensemble de préceptes qui sont appliqués systématiquement. Ainsi, la méthodologie intensive a sa propre cohérence interne, qui l'identifie comme une méthodologie constituée.

Nous avons vu également toutes les composantes du cours intensif : les professeurs, les étudiants, le groupe-classe, le laboratoire vivant et le manuel. Il nous semble évident que ces éléments ne peuvent pas être dissociés les uns des autres, puisqu'ils constituent un tout, un ensemble harmonieux qui a assuré le bon fonctionnement des cours et la réussite de la méthode. Par contre, nous avons présenté quelques insuffisances, aussi bien du contexte universitaire où se tiennent les cours que de la méthodologie elle-même, et nous avons proposé certaines recommandations pour y faire face et pour continuer à assumer les défis qui se présentent à l'heure actuelle.

Nous pensons que l'approche de la MI fonctionne : ainsi, la prise en compte, non seulement des difficultés des apprenants, mais également de leurs intérêts, de leurs passions et de leur environnement immédiat ont servi à l'objectif d'enseignement, tant pratique que formatif. D'un côté, les étudiants portoricains ont appris et continuent d'apprendre le français avec cette méthode ; de l'autre, ils sortent des cours intensifs avec une vision plus élargie du monde, ils apprennent à être plus tolérants et plus à l'écoute des autres et, enfin, ils se lancent à la découverte d'une nouvelle langue-culture qui leur permet de se découvrir eux-mêmes. Jusqu'à présent, donc, la méthodologie intensive a su répondre aux besoins et aux attentes des apprenants.

Toutefois, il faut savoir que trente ans se sont écoulés depuis la création de cette méthode. Nous estimons qu'actuellement la méthodologie intensive pourrait se bénéficier des apports des nouvelles technologies sans subir des changements nuisibles à son principe de cohérence. Il serait possible de conjuguer les atouts des avancées technologiques avec les postulats méthodologiques d'une méthode qui a fait ses preuves. Le changement n'est jamais chose aisée, mais l'actuelle génération d'intensivistes pourrait très bien entreprendre les démarches nécessaires au renouvellement méthodologique, avec la même persévérance et la même détermination que ses prédécesseurs, pour maintenir un niveau de qualité analogue à celui de la MI actuelle.

Par ailleurs, les précurseurs de la méthodologie intensive ont déjà commencé à tracer le chemin pour de futures modifications : ils ont révisé et actualisé *Le français vécu*, pour créer un manuel plus moderne, plus agréable à regarder et plus axé sur la francophonie que le premier. D'importants efforts et moyens ont été mis en place pour concevoir un outil avec des exercices moins lourds et moins répétitifs, avec plus d'images, d'annexes et de textes. Ce manuel, *Le nouveau français vécu*, devrait être disponible pour la rentrée 2001.

Or, en attendant que des changements se produisent, nous pouvons continuer à enseigner la langue française, en profitant de l'intérêt que portent les étudiants à son égard. Nous l'avons vu, les Portoricains sont très motivés par l'apprentissage du français, d'un côté à cause des représentations qu'ils se font de la culture française – prestige, littérature, idéaux de justice et de liberté – et de l'autre, par le fait que l'apprentissage du français est “vécu”, du moins à l'Université de Porto Rico, comme une expérience inoubliable. En outre, beaucoup d'étudiants préfèrent le français à l'anglais, pour des raisons idéologiques, mais également à cause de la méthodologie d'enseignement. À travers les cours de français, ils gagnent en confiance pour parler et, en même temps, ils apprennent à sentir et à aimer la langue étrangère, ce qui n'est pas le cas pour l'anglais. Voilà peut-être la meilleure réussite de la MI.

Nous devons faire en sorte que la méthodologie intensive puisse continuer son évolution afin qu'elle soit en mesure d'assurer les nouveaux défis qui se présenteront à l'avenir et de toujours satisfaire les besoins des étudiants. Qui sait, peut-être assisterons-nous à l'avènement de la troisième génération de la méthodologie intensive.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS

PETIT GLOSSAIRE DE METHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

AVANT PROPOS i

INTRODUCTION 1

I.	LA CONCEPTION DE LA METHODOLOGIE DU FRANÇAIS INTENSIF	8
A.	<i>L'ère précédant le français intensif</i>	8
1.	<i>Les cours de langues et le contexte universitaire</i>	8
2.	<i>La période de recherche</i>	10
B.	<i>La méthodologie du français intensif</i>	13
1.	<i>Les points communs entre la méthodologie intensive et la MAO</i>	14
2.	<i>La rupture méthodologique</i>	16
a.	<i>La méthodologie intensive, première génération</i>	16
1.	<i>Le « Francés para puertorriqueños »</i>	19
b.	<i>Le français intensif, seconde génération</i>	21
1.	<i>« Le français vécu »</i>	25
C.	<i>Conclusion</i>	28
II.	LA MISE EN ŒUVRE DU FRANÇAIS INTENSIF.....	30
A.	<i>Aspects généraux</i>	30
1.	<i>Méthodologie de la recherche</i>	30
2.	<i>Description générale du cours</i>	31
B.	<i>Les principales composantes du cours de français intensif</i>	33
1.	<i>Le profil du professeur idéal</i>	33
2.	<i>Le profil des étudiants de français</i>	36
3.	<i>Le groupe-classe</i>	39
4.	<i>L'assistant de langue et le laboratoire vivant</i>	43
5.	<i>Le français vécu : texte ou (pré)-texte</i>	48
C.	<i>Conclusion</i>	52
III.	LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS INTENSIF :	
	PRESENT ET AVENIR	54
A.	<i>Les limites de la méthodologie intensive</i>	54
1.	<i>Les contraintes institutionnelles</i>	54
2.	<i>Les points faibles de la MI</i>	55
3.	<i>L'élément culturel</i>	57
B.	<i>Quelques propositions pour l'avenir de la méthodologie intensive</i>	58

1. <i>Les contraintes institutionnelles</i>	58
2. <i>Les points faibles de la MI</i>	59
3. <i>L'élément culturel</i>	60

CONCLUSION	63
-------------------------	-----------

TABLE DES ANNEXES

ANNEXES	A1
----------------------	-----------

BIBLIOGRAPHIE	B1
----------------------------	-----------

INDEX	I1
--------------------	-----------

INDEX

A

AC, 27, 28
africain, 77
Afrique, 77
Alliance française, 5, 65, 70
Álvarez Aguirre, Myrta, 5, 6, 39
anglais, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 21, 26, 39, 43, 44, 45, 63, 66, 71, 74, 75, 78
Antilles, 26, 44, 45, 69, 74, 76
apprenant, 22, 28, 29, 34, 39, 45, 47, 52, 53, 54, 57
apprenants, 4, 10, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 67, 68, 70, 72, 73, 75, 76, 77
apprentissage, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 73, 77, 78, 80
approche cognitive, 24
approche communicative, 27, 28
aspects méthodologiques, 9, 26, 34
aspects spirituels, 34
assistant, 25

B

béhaviorisme, 27
Besse, Henri, 11, 12, 16, 17
bilinguisme colonial, 2
Bolinger, Dwight, 11, 12

C

Caraïbe, 74
 caraïbéen, 29
Cardona, Julita, 11
cohérence interne, 34, 65, 69, 77
cours expérimentaux, 14
cours intensifs, 8, 9, 12, 14, 21, 25, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 47, 52, 53, 55, 59, 63, 66, 69, 77
cours traditionnels, 9, 10, 13

culture, 2, 3, 4, 5, 7, 24, 26, 41, 44, 52, 54, 55, 56, 57, 64, 70, 74, 77, 78

D

David, Suzanne, 1, 3, 44
Département de Langues Étrangères, 8, 36, 43, 65, 72
Département des Langues et de Littérature, 9
dialogue de base, 11, 17, 22, 60

E

élément ludique, 28, 34
enseignants, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 50, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 72
enseignement, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 45, 46, 52, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 80
enseignement/apprentissage, 1, 4, 14, 31
Espagne, 2
espagnol, 1, 2, 3, 4, 6, 10, 17, 21, 36, 40, 45, 50, 61, 66, 74, 75
État Libre Associé, 1
États-Unis, 1, 2, 5, 77
exercices structuraux, 11, 17, 19, 22, 24, 27, 28, 30, 34, 50, 51, 52, 68, 72
exercices
 d'enchaînement, 17
 de répétition, 17
 de substitution, 17
 de transformation, 17

F

FLE, 27, 80
français, 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63,

65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75,
77, 78, 80
français expérimental, 13
français intensif, 5, 13, 14, 15, 16, 17,
36, 41, 45, 58, 63, 68, 77
Français vécu, Le 16, 18, 25, 70, 78
France, 4, 10, 23, 29, 30, 35, 36, 43,
45, 54, 55, 56, 69, 70, 71, 75, 76
Francés para puertorriqueños, 17, 19,
20, 21, 22, 23, 26, 27, 29
French in Action, 13

G

Georgetown, 11, 12
Gerardino, Adela, 9, 11, 12
grammaire inductive, 18
grammaire/ traduction, 10

H

Harvard, 11, 12
Hernández Torres, Ruth, 10, 11, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 31, 32
hispanophone, 10, 12, 14, 18, 20, 21,
22, 26, 28, 40, 48, 61

I

Institut de Langues, 9, 14, 16, 21
intégration didactique, 22, 61
intensivistes, 18, 25, 26, 31, 33, 47, 52,
59, 62, 67, 69, 78

L

laboratoire de langues, 12, 13, 19, 24,
52, 73
laboratoire électronique, 11, 13, 14, 18,
52
laboratoire vivant, 13, 18, 20, 34, 35,
36, 37, 38, 52, 53, 58, 69, 73, 77, 80
Lado, Robert, 11, 12
langue, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,
12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 26,
27, 28, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
41, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 59, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 71,
73, 75, 76, 77, 78, 80

langue étrangère, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 16,
17, 27, 29, 39, 43, 47, 71, 78
langue maternelle, 1, 3, 6, 17, 28, 39,
40, 53, 75
lecteur, 25, 29, 34, 37, 38, 50, 52, 53,
54, 56, 57, 58, 67, 73

linguistique distributionnelle, 24, 27
linguistique structurale, 17
locuteur natif, 13
Lugo Filippi, Carmen, 17, 21

M

maghrébin, 77
manuel, 10, 11, 12, 16, 17, 21, 22, 23,
24, 25, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 37,
38, 50, 58, 59, 60, 61, 62, 68, 70, 73,
77, 78
MAO, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 31
Mauger Bleu, Le, 10
Memmi, Albert, 2, 3
méthode, 5, 10, 11, 13, 15, 19, 22, 25,
26, 27, 31, 32, 33, 37, 38, 47, 50, 51,
52, 61, 77, 78
Méthode de l'Armée, 11, 12, 19, 52
méthodes traditionnelles, 6, 22
méthodologie active, 10
méthodologie audio-orale, 11, 12, 15,
16
méthodologie expérimentale, 14
méthodologie intensive, 13, 14, 16, 17,
18, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 33, 34, 35,
52, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73,
77, 78, 79, 80
méthodologie traditionnelle, 10, 16, 33
MI, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 26, 28,
29, 32, 33, 34, 35, 40, 48, 52, 65, 66,
67, 68, 72, 73, 77, 78, 80
modèle de l'immersion, 18, 34
modèle de la réaction, 18
moniteur natif, 12
Montero, Hugo, 11
N
Niveau Seuil, 27

Nouveau français vécu, Le, 18, 78

O

objectif, 8, 11, 16, 20, 27, 53, 64, 68,
77

Oreillard, Bernard, 44

P

Parole et Pensée, 13

Porto Rico, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 13, 15,
23, 29, 30, 36, 44, 47, 51, 56, 65, 66,
70, 71, 74, 76, 77

Portoricains, 2, 3, 4, 14, 26, 39, 44, 69,
75, 78

première génération, 16, 17, 19, 24, 26,
37, 80

progression grammaticale, 18, 23, 28,
61

psychologie béhavioriste, 17

psychologie cognitive, 27

public, 4, 5, 10, 11, 17, 20, 26, 28, 34,
44, 64, 65

Puren, Christian, 12, 15, 32, 33

Q

Québec, 26, 45, 69, 71, 74, 76

R

réemploi dirigé, 24

réemploi spontané, 24

répétition extensive, 20

répétition intensive, 12, 20

Rodríguez, Aracelis, 11, 35, 36

S

Sandín Fremaint, Pedro, 34

seconde génération, 16, 17, 24, 25, 26,
27, 28, 33, 37, 80

U

Université de Porto Rico, 1, 5, 7, 8, 10,
12, 13, 15, 16, 19, 25, 33, 35, 42, 44,
54, 55, 58, 62, 63, 75, 78

UPR, 6, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20,
26, 33, 34, 35, 36, 52, 53, 54, 56, 62,
65, 67, 68, 69, 70, 74, 75

V

Vega, Ana Lydia, 25, 35, 36

Villanua, Robert, 1, 25, 26, 37, 41, 58,
63

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

- BARILLAUD, Marie-Christine, DAHLET, Patrick, HILGERT, Jean-Marc, JUSTOME, Sylvie et ORSAUD, Vincent, « Méthodes FLE d'ailleurs et d'aujourd'hui : Vol au-dessus d'un nid de méthodes », *Le français dans le monde*, N° 185, mai-juin 1984, pp. 20-26.
- BERARD, Evelyne. *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris : Clé International, 1991, 126 p.
- BERTOLETTI, Maria Cecilia, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. », *Le français dans le monde*, N° 186, juil. 1984, pp. 55-62.
- BESSE, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier-CREDIF, 1985, 183 p.
- BOSCH IRIZARRY, Agnes, LAPREA LEON, Yenicey et TORREALBA, Leumig, « Les élèves et les assistants prennent la parole », *Les langues modernes*, N° 4, nov/jan 2000, pp. 16-31.
- BOYER, Henri, *et. al.* *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : Clé International, 1990, 240 p.
- CASCANTE MADRIGAL, Lilliam, « El docente frente al error en el proceso de enseñanza aprendizaje del francés como lengua extranjera », *Revista Educación*, Vol. 19 : N° 2, julio 1995, pp. 59 – 64.
- COURTILLON, Janine. « À propos de grilles d'analyse des méthodes », *Travaux de didactique du F.L.E.*, N° 17, 1987, pp. 71 – 75.
- DEBYSER, Francis, « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », *Le français dans le monde*, N° 100, oct.-nov. 1973, pp. 63-68.
- DUBOIS, Jean *et al.* *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, 1999, 514 p.
- GALISSON, Robert et PUREN, Christian. *La formation en questions*, Liège: Clé International, 1999, 128 p.
- GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire*, Paris : Cle International, 1993, 351 p.

- PENDANX, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette, 1998, 192 p.
- PERRAMOND, Daniel, « Tableau de l'histoire des méthodologies de l'enseignement du français aux Etats-Unis dans *The French Review* : 1927 – 1989 », *ELA*, N° 77, janvier – mars 1990, pp. 109 – 118.
- PUREN, Christian, BERTOCHINI, Paola et CONSTANZO, Edwige. *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 1998, 206 p.
- PUREN, Christian. « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, Janvier 1995, pp. 36-41.
- *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Nathan - Clé International, 1988, 488 p.
 - *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, Paris : Crédif/Didier, 1999, 217 p.
 - *Pour une didactique complexe : le cas de la didactique scolaire*, Séminaire de DEA à la Sorbonne, Année scolaire 1999 – 2000.
- ROMARY, Georgette. « Présentation de méthodes d'apprentissage du français », *Langue française*, N° 8, 1970, pp. 117-127.

BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE DE PORTO RICO

- ÁLVAREZ AGUIRRE, Myrta. *Experiences of Puerto Rican Students in Learning English as a Second Language and French as a Foreign Language*, Dissertation, New York : New York University, 2000, 151 p.
- DAVID, Suzanne et HERNANDEZ TORRES, Ruth. *An Integrated Approach to Second and Foreign Language Learning*, Workshop # 1, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Mayo 1987.
- DAVID, Suzanne. *Porto Rico : réforme éducative, langue et nation. Essai d'analyse des discours sur l'enseignement des langues de 1988 à 1991*, Thèse doctorale, Paris : Université de Paris III, 1993, 408 p.
- “À quoi vous fait penser le mot examen ? Question, analyse de discours, polyphonie et dialogisme.” *Des préfaces de méthode aux interactions en classe de langue*. Mémoire de DEA, Paris : Université de Paris III, 1989, 139 p. + annexes.

- DECANATO DE ASUNTOS ESTUDIANTILES. *Solicitud para la creación de nuevos cursos - Francés 105-106 : Curso intensivo de francés*, Río Piedras : Universidad de Puerto Rico, 1968, 2 p.
- DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y LITERATURA. *Seminario para capacitación de profesores y asistentes de idiomas de los cursos intensivos*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, marzo de 1986.
- FACULTAD DE HUMANIDADES : *Departamento de lenguas y literatura. Informe Anual : 1967-68, 1968-69, 1969-70, 1970-71, 1971-72, 1972-73, 1973-74, 1974-75, 1975-76, 1976-77, 1979-80, 1980-81, 1983-84*, Río Piedras: Archivo Central et Decanato de Humanidades, Universidad de Puerto Rico.
- GERARDINO, Adela. *Instituto de Lenguas : Informe Anual 1968 – 69*, Apéndice C, Río Piedras : Universidad de Puerto Rico, 1969, pp. 34-35.
- HERNANDEZ TORRES, Ruth. *Breve panorama histórico del curso intensivo*, s.l., s.d.
- HERNANDEZ TORRES, Ruth, LUGO FILIPPI, Carmen et ROMAN, Dolores. *Francés para puertorriqueños*, Río Piedras : Universidad de Puerto Rico, 1970, 273 p.
- LUGO FILIPPI, Carmen. *Seminario para capacitación de profesores y asistentes de idiomas de los cursos intensivos*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, febrero de 1986.
- OREILLARD, Bernard. *Conditions d'élaboration d'un cours de civilisation sur les Antilles françaises destiné à des étudiants portoricains*, Thèse doctorale, Paris : Université de Paris III, 1990, 470 p.
- PEREZ MARCHAND, Monelisa Lina. *Bosquejo sobre el proceso de reevaluación académica*, Río Piedras : Archivo Central, Universidad de Puerto Rico, 24/11/67.
- SANDIN FREMAINT, Pedro. *¡Abajo el terrorismo intelectual!: la experiencia del método intensivo en la enseñanza del francés en el Recinto de Río Piedras*, Conferencia : Primer Congreso de Desarrollo de Facultad, Colegio Universitario de Bayamón, 05/05/00
- VILAR DE KERKHOFF, Ada M., *Portofran, Point de rencontre et site de lancement des Coquinautes de la Section de Français*, Río Piedras : UPR, 1999, Consultée le 11/06/01. <http://rrpac.upr.clu.edu:9090/~portofra/depto-lenguas.htm#cours>
- VILLANUA, Robert *et. al.* **Introduction**, *Le nouveau français vécu*, à être publié en août 2001.
- VILLANUA, Robert, VEGA, Ana Lydia, LUGO FILIPPI, Carmen et HERNANDEZ TORRES, Ruth. *Le français vécu*. Río Piedras : Editorial Cultural, 1992, 477 p.

VILLANUA, Robert. « Una vocación à la carte », *Diálogo*, Río Piedras : UPR, 24 nov. 1996.

– « Le français a survécu », Atelier CUNY (City University of New York), New York, 1998, 5 p.

Entretiens

Professeurs et assistants de français du Département de Langues Étrangères, Université de Porto Rico :

BESOMBES, Clarisse ; Assistante de français. Entretien du 14/03/01

BESSON, Nicole ; Assistante de français. Entretien du 06/03/01

DAVID, Suzanne ; Docteur 3^{ème} Cycle, Université de Paris. Entretien du 22/02/01

GARCIA, Dominique ; Assistante de français. Entretien du 06/03/01

LUGO FILIPPI, Carmen ; Docteur 3^{ème} Cycle. Entretien téléphonique du 21/02/01

OREILLARD, Bernard ; Docteur 3^{ème} Cycle, Université de Paris. Entretien du 27/02/01

RODRIGUEZ, Aracelis ; Docteur 3^{ème} Cycle, École Pratique des Hautes Études.
Entretien du 13/03/01

SANDIN FREMAINT, Pedro ; Ph.D., Emory College. Entretien du 15/02/01

TOURDOT, Christina ; Assistante de français. Entretien du 06/03/01

VEGA, Ana Lydia ; Docteur 3^{ème} Cycle, Université de Provence. Entretien du 14/02/01

VILAR, Ada M., D.M.L., Middlebury Graduate School of French.
Entretien du 13/03/01

VILLANUA, Robert ; Docteur 3^{ème} Cycle, Université de Provence.

Entretien du 14/03/01

Professeur d'anglais à la Faculté d'Études Générales, Université de Porto Rico :

ÁLVAREZ AGUIRRE, Myrta ; Ph.D., New York University. Entretien du 12/03/01