Université Yahia Fares
de Médéa
Faculté des lettres et des langues
Département des langues étrangères

Polycopié de cours

Module: Didactique du FLE

Niveau : Master 1 didactique

Présenté par: Dr. Kamel GUETTAS



أد : بشيـــر بوعتـــو
رئيـس المجلس العلمي

Année universitaire : 2024/2025

Université Yahia Fares
de Médéa
Faculté des lettres et des
langues
Département des
langues étrangères

Polycopié de cours

Module: Didactique du FLE

Niveau : Master 1 didactique

جامعة يحيى فارس - المدية
المجلس العلمي
للكلية
كلية الآداب واللغات

Présenté par: Dr. Kamel GUETTAS

Année universitaire : 2024/2025

Sommaire

1. Fondements de la didactique du FLE……..……...…4
2. Définitions clés ……..……..……...….4
3. Qu'est-ce que la didactique du FLE ? ……..……..…4
4. L'enseignement FLE selon J-P CUQ…….……....……6
5. Qu'est-ce que l'apprentissage ?.....08
6. Définition du terme Pédagogie…….09
7. Ecrit, oral, écriture et lecture : notions théoriques……...…15
8. Les méthodologies traditionnelles……...……..…40
9. L'approche communicative et l'approche actionnelle …….……..48
10. La réhabilitation de la littérature par l'approche communicative…….….50
11. Approche par compétences (APC)…….……..51
12. L'éclectisme actuel…….....59
13. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langue (CECRL)…....…60
14. Fiche pédagogique FLE……...65
15. Conception d'un cours de FLE : objectifs, progression, supports…….....87
16. Pédagogie de projet et pédagogie différenciée…….……..……88
17. Évaluation et compétences en FLE……..……..……..92

Conclusion ……..…….97

Bibliographie……..…..……99

01.Fondements de la didactique du FLE

02.Définitions clés : didactique, pédagogie, enseignement/apprentissage, communication et transposition didactique ;

03. Qu'est-ce que la didactique du FLE ?

Selon Jean Pierre Cuq :

La didactique du français comme langue étrangère a aussi connu des développements originaux par rapport aux autres didactiques du fait de la spécificité des publics d'apprenants visés et de la relative marginalité des institutions au sein desquelles elle s'est développée pendant la plus longue partie de son encore courte histoire (CREDIF, BELC). Les publics visés ont en effet surtout été des publics non scolaires ou des publics scolaires situés dans d'autres institutions éducatives que l'Éducation nationale française. Cette caractéristique lui a permis d'opérer plus librement que les didactiques travaillant sur des disciplines correspondant à des programmes et à des examens officiels.

La didactique du FLE a été longtemps très marquée par les sciences du langage. En effet pendant une bonne partie du XXe siècle, la linguistique a su produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet linguistique étant commun, l'application de ces modèles à l'enseignement pouvait fournir une réponse à la fois efficace et scientifiquement garantie. C'est cette époque qu'on a appelée celle de la linguistique appliquée. Le déclin, en France du moins, de cette expression correspond à la baisse de l'influence de la linguistique en sciences humaines.

Dès lors, pour beaucoup de chercheurs (M. Dabène, E. Roulet, L. Porcher par exemple) c'est l'établissement de concepts propres et l'acclimatation raisonnée de concepts issus de disciplines de référence

qui peuvent seules la légitimer. Dès 1977, R. Galisson proposa de remplacer linguistique appliquée par didactique.

Ce passage retrace l'évolution historique des méthodes d'enseignement du français langue étrangère (FLE), en mettant en lumière le déplacement progressif des paradigmes pédagogiques — depuis une approche centrée sur l'enseignement (transmission magistrale) vers une approche centrée sur l'apprentissage (construction du savoir par l'apprenant).

1. Évolution des méthodes
    - Jusqu'au milieu du XXe siècle, la méthode dominante était la *grammaire-traduction*, centrée sur la langue comme objet à mémoriser.
    - Dans la seconde moitié du XXe siècle, on observe l'influence du behaviorisme et du structuralisme : les méthodes deviennent mécanistes, structurées autour de stimuli et réponses, avec une vision de l'apprentissage comme conditionnement.
    - À partir de la fin des années 1970, les approches communicatives s'imposent, mettant l'accent sur la communication authentique, l'interaction, la prise en compte du sujet apprenant, et la dimension cognitive du processus d'apprentissage.
2. Tensions et débats
    - Le texte signale que la place de la grammaire et de la littérature dans ces approches a suscité de nombreux débats. La grammaire est marginalisée dans les approches communicatives, tandis que la littérature a été quasi évacuée dans les approches structuralistes.
3. Perspective didactique contemporaine
    - Le passage met en avant une opposition actuelle entre enseignement et apprentissage : il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs, mais de favoriser l'appropriation par l'apprenant. L'auteur évoque une mutation épistémologique importante en didactique des langues.

- Cette évolution conduit à valoriser la formation des enseignants, leurs choix méthodologiques et pédagogiques, mais surtout la centrale de l'apprenant et de son autonomisation.

4. Enjeux contemporains
    - La recherche actuelle s'intéresse autant aux conditions de l'apprentissage qu'aux modalités de l'enseignement, remettant en question le postulat selon lequel apprendre une langue étrangère serait essentiellement une affaire d'enseignement.

Ce texte souligne un changement de paradigme fondamental en didactique des langues : du modèle transmissif vers un modèle constructiviste, où l'apprenant devient acteur de son apprentissage. Il met également en évidence la nécessité d'un équilibre entre grammaire, littérature et communication, ainsi que l'importance croissante accordée à l'autonomie de l'apprenant.

04. L'enseignement FLE selon J-P CUQ

L'enseignement du français langue étrangère s'est appuyé, jusqu'au milieu du XXe siècle, sur les méthodes dites grammaire-traduction. Dans la deuxième moitié du XXe siècle, les approches béhavioristes et les travaux des linguistes ont conduit à la mise en place de méthodes d'inspiration structuraliste, héritières des méthodes naturelles, fondées sur une approche mécanisciste de l'apprentissage et construites autour de l'objet enseigné : la langue. À la fin des années 1970, les approches communicatives se sont imposées, à partir d'une analyse de la communication en actes de paroles, par la prise en compte de la dimension cognitive de l'apprentissage et par la centration de la démarche sur le sujet apprenant. Dans ces approches successives, les places respectives de la grammaire (restreinte dans les approches communicatives) et de la littérature (pratiquement éliminée dans les l'apprentissage. En principe, et conformément à la tradition historique, dépendent de l'enseignement les aspects essentiellement liés aux choix

méthodologiques, pédagogiques, et à la formation des enseignants. Cependant, dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation, les recherches récentes en didactique des langues étrangères s'intéressent au moins autant à ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage.

Ce passage met en lumière l'évolution spécifique de la didactique du FLE (français langue étrangère) par rapport aux autres didactiques disciplinaires, en soulignant trois axes majeurs :

1. Spécificité institutionnelle et publique
   Le développement du FLE s'est d'abord fait en marge des circuits scolaires traditionnels, au sein d'institutions alternatives comme le CREDIF ou le BELC, et à destination de publics diversifiés, souvent non intégrés dans l'Éducation nationale française. Cela a favorisé une certaine liberté méthodologique, en dehors des contraintes programmatiques classiques (examens, référentiels imposés…).
2. Influence initiale des sciences du langage
   Jusqu'à la fin du XXe siècle, la didactique du FLE a été fortement imprégnée par la linguistique, notamment à travers la « linguistique appliquée ». L'idée dominante était que des modèles théoriques linguistiques bien construits pouvaient être directement appliqués à l'enseignement, avec efficacité et légitimité scientifique.
3. Émergence d'une autonomie disciplinaire
   Dès la fin des années 1970, une prise de distance s'opère vis-à-vis de la seule linguistique. Des chercheurs comme Galisson, Porcher, Roulet ou Dabène prônent la construction de concepts propres à la didactique et l'intégration raisonnée de notions venues d'autres disciplines (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie…). C'est dans ce contexte que R. Galisson propose de remplacer l'expression "linguistique appliquée" par "didactique", marquant ainsi une volonté d'autonomisation scientifique.

05. Qu'est-ce que l'apprentissage ?

Selon Jean Pierre CUQ (dictionnaire de didactique) la notion d'apprentissage est définie comme suit :

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories :

1. se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoirs et les savoir-faire dont on vise l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis) ;
2. choisir des supports et des activités d'apprentissage ;
3. déterminer des modalités de réalisation de ces activités : quand, où, pendant combien de temps, dans quelles conditions ? (seul, en petit groupe, etc.) ;
4. gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;
5. définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints.

Lorsque l'apprentissage a lieu en milieu institutionnel, et que l'enseignement est de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant. Lorsque l'apprenant apprend dans un système d'apprentissage autodirigé, c'est lui-même qui prend ces décisions, avec l'assistance d'un conseiller, expert en apprentissage. L'autodidacte prend lui-même ces décisions, sans être aidé par un expert humain. Il se place parfois en situation d'« enseigné », quand il choisit de suivre un ou plusieurs manuels d'apprentissage de langue.
Si l'on admet la définition de l'apprentissage comme démarche observable ayant pour but l'appropriation, les décisions et actions constitutives de cette

démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation. On peut alors les catégoriser en trois phases :

1. les activités visant la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition, et leur traitement ;
2. les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ces connaissances dans l'aptitude visée et dans l'objectif visé, lors desquelles l'apprenant exerce d'abord un contrôle maximal sur cette utilisation puis progressivement se libère de ce contrôle, les procédures de rappel de l'information s'automatisant ;
3. les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés.

06. **Définition du terme Pédagogie selon Jean- Pierre CUQ**

De son étymologie grecque signifiant « le fait de conduire l'enfant à l'école » puis de le diriger, au sens éducatif du mot, le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse, parmi lesquelles on peut distinguer quatre niveaux principaux de signification.

1. Dans la vie quotidienne, la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu'il soit enseignant institutionnel ou pas : d'où des énoncés apparemment paradoxaux comme « cet enseignant manque de pédagogie », ou « ce technicien est pédagogue ». Être pédagogue, c'est ici un comportement, appuyé sur la faculté d'expliquer, de faire assimiler certaines connaissances ou contraintes.
2. Un deuxième niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement : on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture, autant que de fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant.

3. À un troisième niveau, pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative. Ces réflexions prennent forme dans des théories pédagogiques issues de courants dont on esquissera plus loin un rapide historique.
4. Au quatrième niveau, le plus général, la pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte. Le terme pédagogique est souvent précisé par des adjectifs ou des compléments de nom.

Il s'agit d'une définition élargie et multidimensionnelle du terme "pédagogie", en distinguant quatre niveaux de signification. Cette structuration progressive montre comment la notion évolue d'une compréhension courante vers une acception plus théorique et englobante.

1. Niveau pragmatique et intuitif : La pédagogie est d'abord vue comme une qualité personnelle, observable dans la capacité à transmettre et expliquer efficacement, indépendamment du statut professionnel. C'est une aptitude.
2. Niveau technique : Le terme désigne ensuite un ensemble de méthodes et techniques mises en œuvre pour enseigner, ce qui renvoie au geste professionnel de l'enseignant (ex. : pédagogie de la grammaire).
3. Niveau théorique : À ce stade, la pédagogie devient une réflexion critique et intellectuelle sur les pratiques éducatives. C'est le champ des théories pédagogiques et des paradigmes scientifiques (ex. : pédagogie constructiviste, transmissive, etc.).
4. Niveau global : Enfin, la pédagogie désigne l'ensemble de l'action éducative, qu'elle s'adresse à l'enfant ou à l'adulte. Elle peut être qualifiée de multiples façons selon les contextes (ex. : pédagogie différenciée, de projet, coopérative…).

Conclusion

Les notions de didactique, de pédagogie et de linguistique appliquée se révèlent à la fois complémentaires et évolutives dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues, en particulier du français langue étrangère (FLE). La didactique du FLE, ancrée dans une histoire récente mais riche, s'est d'abord nourrie des apports de la linguistique appliquée, en transposant des modèles linguistiques vers les pratiques d'enseignement. Cette période a vu émerger une croyance forte en la scientificité des modèles linguistiques pour guider l'action didactique.

Cependant, avec le recul critique apporté par les sciences humaines, la didactique a progressivement affirmé sa spécificité en s'émancipant de la seule linguistique, pour intégrer d'autres dimensions comme la psychologie de l'apprentissage, la sociologie de l'éducation ou encore l'analyse des pratiques. En parallèle, la pédagogie, terme plus large et polysémique, englobe à la fois les qualités personnelles de l'enseignant, les méthodes d'enseignement, la réflexion sur l'action éducative et l'organisation globale des dispositifs d'apprentissage.

Acquisition, activité, appropriation, autodidacte, autodirigé, centre de ressources

Ce sont des extraits qui proposent une définition complète et fonctionnelle de l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement des langues. Il met en lumière la dimension consciente, volontaire et stratégique de l'acte d'apprendre, en insistant sur l'autonomie de l'apprenant.

Ce sont des extraots qui se concentre essentiellement sur les points suivants :

- Le découpage en étapes permet de structurer les différents éléments impliqués dans un apprentissage efficace.
- La prise en compte des différents contextes (institutionnel, autodirigé, autodidacte) montre bien la diversité des modalités d'apprentissage.

- Le lien entre apprentissage et appropriation souligne l'idée que l'apprentissage ne se réduit pas à la mémorisation mais implique un usage actif et personnalisé des savoirs.

La transposition didactique :

Dans son dictionnaire de didactique, Jean Pierre CUQ présente la définition suivante :

« On doit le concept de transposition didactique au sociologue Michel Verret (1975). Repris dans le cadre de la didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985), il rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformée d'abord en un objet enseignable (sélection, programmation), puis en un objet enseigné (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement, par extension, en un objet d'apprentissage. Les notions considérées sont classiquement des savoirs savants (par exemple la théorie des ensembles) dans le cas des mathématiques et des sciences de la nature, mais ils peuvent être aussi des savoirs sociaux en particulier dans le cas des langues (par exemple les actes de langage) ».

Il ajoute :

« Ce concept de transposition pose pour les langues la question de la didactisation des savoirs savants issus des sciences du langage.

On peut considérer la transposition didactique comme une opération qui vise à donner aux apprenants la maîtrise fonctionnelle de savoirs sociaux qu'elle présente et organise en fonction d'une discipline et d'une théorie. »

Il s'agit donc de présenter de manière claire le concept fondamental de transposition didactique, en retraçant ses origines et en explicitant ses implications dans le domaine de l'enseignement, notamment des langues.

L'auteur contextualise historiquement le concept (Michel Verret, Yves Chevallard). Il distingue les étapes : transformation d'un savoir en objet enseignable, puis enseigné, puis potentiellement en objet d'apprentissage.Il ouvre la réflexion à la didactique des langues, en intégrant les savoirs sociaux et linguistiques.

La scène de la communication didactique

Dans son ouvrage intitulé : la didactique des langues étrangères, Pierre Martinez présente cette notion comme suit :

« Afin de mieux cerner la scène didactique, plusieurs dispositifs d'observation ou inventaires de faits à repérer ont été proposés par des chercheurs (Moskowitz, 1971 ; Fanselow, 1977 ; Sinclair et Coulthard, 1975 ; Allen, Fröhlich et Spada, 1984 ; Germain, 1990, etc.).

Ces outils s'articulent souvent autour de quelques questions fondamentales :

- Qui initie l'interaction : l'enseignant, l'étudiant de façon volontaire ou désignée, le groupe, la classe ?
- Quel est le but de l'intervention : structurer, solliciter, répondre… ?
- Quels moyens sont employés : l'oral, l'écrit, le silence, un geste, un schéma… ?
- À quels moments de l'interaction ces moyens apparaissent-ils : lors de la présentation, l'évaluation, l'explication, le commentaire… ?
- Quels contenus sont traités : linguistiques (grammaire, littérature…), personnels, sociaux, administratifs, etc. ? »

Selon lui, il serait erroné de croire que tout dans la scène didactique est mesurable ou réductible à des données chiffrées (comme le nombre de prises de parole). L'objectif est plutôt de rendre compte de la complexité et de la spécificité de cette scène en observant certains points.

Il s'agit notamment de repérer la mise en œuvre de **stratégies d'apprentissage**. Oxford (1989) propose une typologie :

- **Stratégies directes** : liées à la mémoire (association d'idées, schémas mentaux, gestes sensoriels), à la cognition (transformation de la L2, analyse contrastive entre L1 et L2) ou à la compensation (reformulation, mimes, paraphrase).
- **Stratégies indirectes** : métacognitives (organisation de l'apprentissage), affectives (gestion de l'anxiété, verbalisation des difficultés), sociales (interaction avec autrui, compréhension des codes culturels).

Ainsi, l'activité de l'apprenant semble renvoyer à son propre système neuropsychologique et à ses capacités.

Il s'agit ici, dans ces passages de Pierre Martinez, d'une réflexion approfondie sur l'observation de la communication didactique, c'est-à-dire les interactions en classe. Il insiste sur la complexité de ces interactions et sur la nécessité d'aller au-delà des simples quantifications (ex. : nombre de prises de parole). L'auteur souligne l'importance de comprendre les **stratégies d'apprentissage** utilisées par les élèves, en les classant selon Oxford entre stratégies directes (centrées sur la mémoire, la cognition, la compensation) et indirectes (métacognitives, affectives et sociales).

Cette typologie met en lumière le rôle actif de l'apprenant et la richesse des mécanismes cognitifs et sociaux mobilisés dans l'apprentissage d'une langue. L'approche est pluridisciplinaire, mêlant psychologie, linguistique, sciences de l'éducation et sociologie.

Pour conclure nous pouvons dire que ces concepts, bien qu'interreliés, s'inscrivent dans des logiques différentes : la pédagogie relève de l'acte éducatif global, la didactique se concentre sur les contenus et les conditions d'enseignement des savoirs, tandis que la linguistique appliquée constitue un apport disciplinaire parmi d'autres. Comprendre ces distinctions permet de

mieux penser et concevoir des dispositifs de formation cohérents, adaptés aux publics et aux objectifs d'apprentissage.

07. Ecrit, oral, écriture et lecture : notions théoriques

7.1. Qu'est-ce que l'écrit ?

Avant de débattre la question de l'écrit, il nous semble important de situer l'écrit par rapport à l'oral car, à notre sens, l'écrit n'est que le résultat tardif de l'oral : l'invention de l'écriture était nécessaire afin que l'être humain puisse saisir sa pensée, transmettre ses idées, ses traditions, sa culture et sa religion ou ses croyances à d'autres générations. L'invention de l'écriture est venue, également, afin de combattre l'oubli. Cela veut dire qu'au départ l'écrit n'était qu'une transcription des pensées et des paroles.

« Jusqu'au XII^{e} ou XIII^{e} siècle environ (...) écrire consiste surtout à transcrire ; c'est un art pratiqué par des artistes manuels au service de « dictatores » qui, comme son nom l'indique, disent ou dictent leur texte. La lecture se fait, elle aussi, en grande partie oralement »

SCHNEUWLY Bernard, 1995.p. 73-100

Il nous semble que les images ci-dessous appuient fortement notre idée de départ stipulant que l'écriture n'était au début de son invention que des dessins qui transcrivent la parole tout en essayant de saisir la pensée et la fixer pour ne pas l'oublier et pouvoir la transmettre à autrui. Ce sont des images qui montrent la relation entre les différentes populations et leurs écritures. Les formes et les manières de présenter la pensée et de représenter le réel diffèrent d'une

7.2. Qu'est ce que l'écriture ?

L'écriture est définie comme représentation ou concrétisation de la pensée grâce à des signes visibles. L'écriture est la manière personnelle de

former des lettres pour s'exprimer. En écrivant plusieurs éléments physiques et psychologiques entrent en jeu : la main pour la maîtrise de la graphie et le cerveau pour suivre la logique de la pensée.

CARDUNER, D., HOLY, L., M'GHARY, K. et PIGNON définissent l'écriture comme suit :

« L'écriture est une manière de représenter graphiquement une langue, par le moyen de signes dessinés sur un support. C'est une étape-clé dans l'Histoire puisqu'elle permet de distinguer la période de la Préhistoire avec celle de l'Histoire. Cette représentation est toutefois contestée car de ce point de vue, on considère que les peuples sans écriture sont sans Histoire. L'écriture est apparue en Mésopotamie en 3400 avant JC, puis en Egypte et en Chine. C'est notamment grâce à elle que les historiens auront pu apprendre davantage sur les civilisations de tout temps et de tous les endroits du globe. Une civilisation dont on a du mal à déchiffrer l'écriture est tout de suite moins accessible et moins compréhensive. Tel fut le cas jusqu'à peu de la civilisation des Mayas. »

Allant dans le même sens, Stéphane Lojkine (Université de Provence) nous explique : « il ya deux façons de définir l'écriture, qui recouvrent deux réalités très différentes.

On peut d'abord définir l'écriture comme technique. Techniquement, l'écriture sert à noter le langage. Il existe différentes techniques d'écritures, il ya eu historiquement diverses inventions de l'écriture : l'écriture idéographique ou hiéroglyphique, l'écriture syllabique, l'alphabétique désignent les trois principaux systèmes d'écriture connus et développés au cours de l'histoire de l'humanité. Selon que les signes désignent une idée, une personne, un objet, un mot, qu'ils notent, en deçà du mot, le son d'une syllabe, ou que, en deçà du son, ils définissent une lettre.

Mais on peut également définir l'écriture comme une stratégie d'expression. L'écriture ne désigne plus alors l'activité du scribe, du copiste, qui transcrit, le plus fidèlement possible une parole vive, mais l'exercice de l'écrivain, du journaliste, du philosophe qui produit un discours écrit et, pour le produire, entretient un certain rapport à la langue. » LOJKINE, 2011

« Du point de vue sémantique, CARDUNER, D., HOLY, L., M'GHARY, K. et PIGNON, expliquent que l'écriture peut également désigner la création personnelle et la manière si particulière, propre à chacun, d'articuler les mots entre eux. Cette forme d'expression, choisie par les auteurs de tous genres confondus, accorde à ces derniers un privilège unique: celui de laisser une petite partie d'eux figée dans le temps pour l'éternité. »

« L'écriture est un moyen de communication qui représente le langage à travers l'inscription de signe sur des supports variés. C'est une forme de technologie qui s'appuie sur les mêmes structures que la parole, comme le vocabulaire, la grammaire et la sémantique, mais avec des contraintes additionnelles liées au système de graphies propres à chaque culture.

Dans les sociétés humaines émergentes, le développement de l'écriture est probablement lié à des exigences pragmatiques comme l'échange d'informations, la tenue de comptes financiers, la codification des lois et l'enregistrement de l'histoire.

Autour du IV° millénaire avant J.C, la complexité du commerce et de l'administration en Mésopotamie dépasse les capacités de mémorisation des hommes de sorte que l'écriture y devient une méthode plus fiable d'enregistrement et de conservation des transactions. Dans l'Égypte antique et en Mésopotamie, l'écriture a pu évoluer pour l'élaboration des calendriers et la nécessité politique de consigner les événements historiques et environnementaux.

Ainsi, l'écriture a joué un rôle dans la conservation de l'Histoire, la diffusion de la connaissance et la formation du système juridique.

Le résultat de l'écriture est généralement un texte dont le destinataire est le lecteur.

L'apparition de l'écriture distingue la Préhistoire de l'Histoire, car elle permet de conserver la trace des événements et fait entrer les peuples dans le temps historique. Elle marque aussi une révolution dans le langage et le psychisme, car elle fonctionne comme une extension de la mémoire"

En effet, plusieurs auteurs et chercheurs ont réfléchi sur la question de l'écriture. Et dans ce sens plusieurs questions ont été posées : qu'est ce que « écrire » ? Pourquoi écrit-on ? Quand écrit-on ? Quoi écrit-on ? À qui écrit-on ?...etc.

Certains ethnologues vont même à démontrer que l'écriture a des influences sur la pensée. Cela veut dire qu'elle permet au scripteur de repenser et de réorganiser ses propos de différentes manières.

Dans ce sens, Geneviève Djenati, dans le journal des psychologues (cairn. Info, 2009) affirmait :

Écrire, dans notre vocabulaire, a deux sens : tracer un ensemble organisé de signes (qui pourront être déchiffrés par d'autres qui « ont le code ») et mettre par écrit un langage construit qui s'appuie sur les représentations conscientes et inconscientes de l'auteur du texte.

D'autres tentent aussi à démontrer que l'écriture n'est pas seulement un moyen de communication mais aussi un mode de penser.

Selon Jack Goody, l'écriture essaye de saisir la pensée qu'il qualifie « sauvage ». C'est-à-dire difficile à saisir.

L’écriture : inscriptions de dessins ou de signes exprimant par convention le réel et la pensée humaine.

> " *L’écriture serait à condition d'être correctement écrite et lue, l'aboutissement du Logos, de la parole vivante. L'âme sur laquelle il faut écrire la vérité, sous forme de Loi : métaphore promise à un long avenir*…" (Goody, 1979)

Cela montre que la parole est plus ancienne que l'écriture et c'est la parole qui est la cause de l'existence de l'écriture. Mais celle-ci doit être maîtrisée au niveau de sa graphie et son orthographe pour être lue. En effet on n'écrit pas uniquement pour soi mais aussi pour un autre qui nous lira tôt ou tard. L'écriture est donc un moyen de communication et non seulement un simple remède à l'oubli.

Au fil du temps l'écriture s'est développée jusqu'à dépasser le cadre du remède à l'oubli et celui de la communication et devient pour certaines sociétés un art, d’où l'idée du style, de la rhétorique, etc. (en prose, poésie, et récit). Elle est également un moyen de transmission de cultures et participe largement aux progrès scientifiques et à la conservation des religions et de l'Histoire.

« Quelle évolution non seulement des graphies, mais aussi du style depuis les premiers spécimens, trois mille ans avant notre ère ! L’écriture est indéfectiblement liée à la pensée et à son évolution : traduction d’un imaginaire individuel et sociétal, le texte, publié ou non, aussi banal soit-il en apparence, s’inscrit dans l’histoire de son auteur. Il crée l’histoire de celui-ci avec, en toile de fond, la société dans laquelle il se déroule ». Geneviève Djenati (2009),p 20

Selon Jack Goody, le tableau, la liste, la formule, la recette ou le reçu sont de nouveaux cadres qui s'ajoutent à l'écriture pour "*domestiquer la pensée sauvage*" : autrement dit l'écrit et l'oral sont des faits humains auxquels

s'ajoutent sans cesse de nouveaux cadres pour concrétiser la pensée humaine qui reste toujours insaisissable.

> *« Dans bien des cas, dit-il, il faut opposer "oral" et "écrit", et non "traditionnel" et "moderne". Cependant le problème est plus complexe encore, car l'écriture n'est pas le simple enregistrement phonographique de la parole : elle modifie en profondeur la pensée humaine, et jusqu'à la parole parlée en y introduisant des cadres nouveaux(…) tout cela a contribué à "domestiquer" la pensée sauvage, et rien ne dit que ces cadres soient adéquats pour la saisir.* » Goody (1979).

Enfin, en réfléchissant sur la « domestication de la pensée sauvage », Jack Goody affirme que l'écriture n'est pas uniquement un mode pensée mais aussi un moyen de pensée. Elle nous permet de classer les mots en listes et de combiner les listes en tableaux.

Abondant dans le même sens, Dominique Bourgain annonce que :

« *Il serait hasardeux de vouloir faire un inventaire exhaustif de tous les rôle attribués à l'écrit (…). Pour n'en citer que quelques uns, notons :*

- qu'il catalogue les individus (registre d'état civil, papiers d'identité divers, diplômes, etc.),

- délimite les droits et les devoirs des citoyens (conventions collectives, code civil, lois diverses, etc.), prescrit des conduites (code de la route, texte déontologique, etc., fixe des sanctions (code pénal) et les notifie (procès verbal),

- circonscrit la place de l'individu dans la société, en particulier son rôle dans la vie économique du pays (contrat de travail, feuille de paye),

- constitue une des voies de la revendication (tracts, etc.),

- canalise les relations de l'individu avec les administrations, relations pour lesquelles il est parfois un passage obligé,

Participe aux échanges économiques inter-individuels et collectifs (billets de banque, chèques, factures, contrats commerciaux),

- règle le fonctionnement de toutes sortes d'associations (elles ont obligation de déposer leurs statuts) et leurs éventuelles relations,

- ordonne la vie politique nationale la paix, ça se signe),

- prescrit et organise nos éventuelles croyances(…)

Le rôle de l'écrit, ajoute Dominique Bourgain, *ne se limite pas pour autant aux seuls aspects institutionnels de la vie sociale. Il a aussi pour but d'assurer une grande partie de la communication de masse (journaux, publicités) et des échanges diffus (petites annonces, graffiti). En outre, il classe les choses (étiquettes), en définit l'emploi (recettes culinaires) et quadrille l'espace-temps (cartes, panneaux, calendriers), enfin, il cosigne l'évolution des connaissances et des techniques (traités scientifiques, brevets d'invention), sert leur transmission (manuels scolaires, revues spécialisés ou de vulgarisation) et procède à une capitalisation des matériaux de base de la culture de notre société (ouvrages philosophiques et scientifiques, encyclopédies, dictionnaires). »*

7.3. Qu'est-ce que la lecture ?

Il, nous semble qu'on ne peut pas parler de l'écrit en tant qu'écriture sans évoquer l'écrit comme lecture parce qu'on écrit, le plus souvent, comme nous l'avons expliqué, pour autrui. On écrit, donc pour être lu. Mais, est-il si simple de lire les écrits des autres ? Est-il si simple de comprendre les messages écrits d'autrui ? Il nous semble que l'activité de lecture est aussi assez complexe.

Dans ce sens *SCHMITT, M-P et VIALA, A* nous expliquent que la lecture n'est pas seulement une perception des signes visuels mais aussi une activité mentale et une activité de structuration :

« La lecture est d'abord la perception d'une séries de signes visuels (comme l'audition est perception de signes sonores) ; cet acte apparemment élémentaire peut être source de difficulté de compréhension : l'œil saisit les signes écrits ou les caractères d'imprimerie non un par un lais par « paquets », et peut aussi confondre des mots entre eux. De plus, chez celui qui apprend à déchiffrer, cette perception ne donne accès à un sens qu'après un effort d'abstraction considérable. Les signes perçus ne prennent une signification que par une série de représentations mentales (conceptuelles ou imaginaires) : la définition d'un objet quelconque dans un dictionnaire à voir, mais suppose que le lecteur en forme le concept. Des représentations mentales du même ordre sont nécessaires par exemple pour imaginer les personnages ou les scènes d'un récit.

La lecture exige aussi une mémorisation. Quand on déchiffre, les signes se succèdent, chacun prend sens en fonction de ceux qui le précèdent, mais éclaire à son tour le sens de ces derniers : la terminaison d'un verbe indique son mode et son temps.

La lecture est donc une activité de structuration, c'est-à-dire de mise en rapport des signes les uns avec les autres. »

SCHMITT, M-P et VIALA, A, 1982

« On sait que la « lecture » d'un texte est le résultat de la confrontation de l'acquit personnel de chacun avec les données qui lui sont proposées, sous forme d'une suite de signes symboliques. Les hommes d'un milieu ou d'une époque réagissent donc, face notamment aux œuvres littéraires, autant en fonction de la culture dans laquelle ils se trouvent immergés que de leur

expérience personnelle. D'où l'intérêt – et la difficulté – qu'il peut y avoir à étudier les pratiques de la lecture à travers leur histoire.

On peut d'abord se demander à cet égard dans quelle mesure la diversité des systèmes d'écriture entraîna et continue d'entraîner des formes de lecture différentes. Bornons-nous à souligner ici que le déchiffrement des idéogrammes mets en actions des secteurs du cerveau différents de ceux qui interviennent dans le cas des écritures alphabétiques ou syllabiques et que les circuits de la lecture à haute voix ne sont pas exactement les mêmes que ceux de la lecture à voix muette. Enfin, le liseur qui parcourt un texte se livre évidemment à un travail très différent de celui qui s'efforce de lire intégralement le même texte. Cependant, la vitesse de la lecture reste approximativement la même quel que soit le système utilisé – cette vitesse dépendant avant tout de l'entraînement du sujet et surtout de la capacité de la mémoire immédiate de l'homme qui engrange les signes tandis que le cerveau propose un sens.

Cependant, les sociétés durent faire, de même que les enfants, un long apprentissage avant d'atteindre cette forme de familiarité avec l'écrit qui est aujourd'hui la nôtre. L'histoire des pratiques de la lecture en Occident est celle d'un long effort tendant à détacher les le discours écrit du flux apparemment continu de la parole. »

ENCYLOPEDIA UNIVERSALIS, CORPUS 13, LECTURE (PRATIQUE DE), EDITEUR A PARIS.

Il ne faudrait pas oublier, ici, que l'invention de l'imprimerie a joué un grand rôle dans le développement, la diffusion et la lecture des textes écrits : *« la principale nouveauté (du procédé d'impression Gutenberg) concerne les caractères mobiles réutilisables, et la presse à imprimer permet une reproduction mécanique rapide. » (Robin, 2004, P.10) cité par Taillefer, Hélène (2006).*

En effet cette merveilleuse invention a permis une facilité extraordinaire d'accès aux textes écrits : la forme de l'écriture manuscrite et des manuscrits ont complètement changé et des livres de petit format et de petits volumes commencent à apparaître. C'est ce qui a énormément favorisé la lecture individuelle et solitaire. C'est ce qui a permis également à lire des ouvrages dans des endroits et dans des moments différents :

« D'une lecture publique due, entre autre, au manque de documents disponibles, les gens alphabétisés passent graduellement à de nouvelles habitudes dans le processus même de compréhension du texte, marquant ainsi le passage de l'oralité, à une véritable civilisation de l'écrit. Dans l'oralité, la parole n'est pas fixée, elle est évanescente ; le sens se construit à l'ajout de chaque terme, il se déroule en suivant le flot temporel et la pensée du locuteur. ».

Taillefer, Hélène (2006).

« L'augmentation des capacités de production a toutefois une importance significative sur l'accessibilité aux écrits ». Disait Taillefer, Hélène (2006).

« Ce désir tout à fait naturel d'avoir facilement des livres à sa disposition, et des livres de format commode, allait de pair avec l'accélération marquée de la vitesse de lecture que, contrairement aux manuscrits, les textes imprimés avec des caractères mobiles identiques rendaient possible » (Macluhan, 1968) cité par le même auteur.

Cette prolifération de la diffusion du livre a contribué à agir sur les comportements d'un large public voire des sociétés toutes entières :

« La multiplication quantitative des textes aboutit à des changements qualitatifs. L'imprimé ne multiplie pas seulement les lecteurs d'un texte donné ; il permet aussi à chaque lecteur- d'accéder à un plus grand nombre de textes.

Toute une accélération des échanges intellectuels s'ensuit. L'évènement est donc d'importance primordiale pour l'histoire de la société, même si ses effets ne sont pas fait sentir avant plusieurs siècles. (Gilmont, 1998, p.11) cité par Taillefer, Hélène (2006).

Voila, donc, l'invention de Gutenberg a contribué à bouleversé le monde de l'écrit (lecture et écriture). Et c'est grâce à cette invention des manuels et des livres scolaires commencent à se diffuser et à aider les enseignants dans la réalisation de leur tâche.

Il est certain qu'aujourd'hui, avec l'informatique et les nouvelles technologies, l'écriture connaît son âge d'or mais sans l'invention de Gutenberg personne ne pourrait savoir où en est l'écriture et son enseignement actuellement.

En s'occupant de l'enseignement de la langue, la didactique des langues définit l'écrit comme tout ce qui est inscrit sur un support matériel ayant un sens pour une communauté donnée. L'écrit est le résultat de l'activité langagière de l'écriture. Il constitue une unité de discours établissant d'une façon spécifique une relation entre un scripteur et un locuteur. Un scripteur qui doit s'intéresser non seulement à la forme (lisibilité des écritures et mise en page) mais aussi au sens et à l'objectif du message. Autrement dit un scripteur, avant d'entamer son écriture, devrait toujours se poser les questions suivantes :

- Que dois-je écrire ? (le quoi)
- Dans quel objectif ? (le pourquoi)
- Quelle langue ? (le comment)

Ce sont là les composantes de base de tout écrit auxquelles pourraient s'ajouter d'autres liées au destinataire que nous allons expliquer ultérieurement.

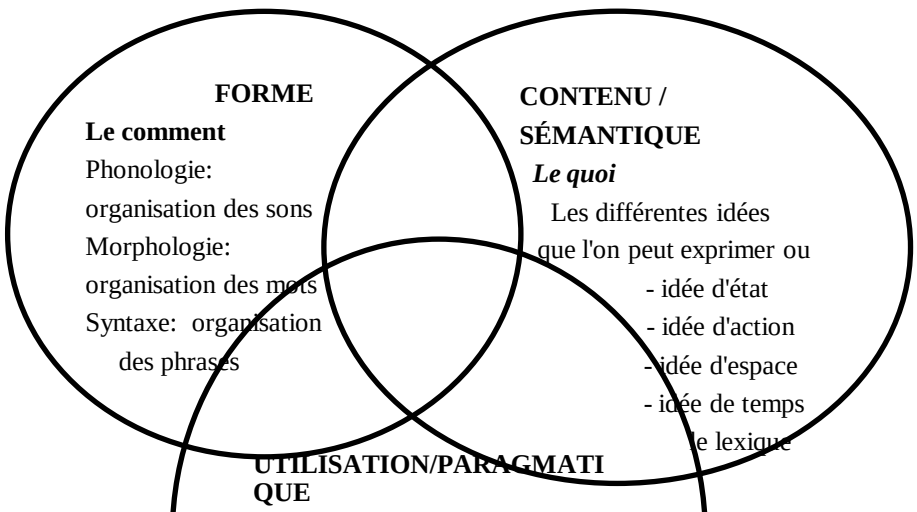
Dans ce sens, Yann Le LAY écrit :

« Pour rendre son message acceptable par le destinataire, l'émetteur doit se plier à certaines contraintes de forme. D'abord, il doit rendre son écriture lisible (dans le cas d'un message rédigé à la main), proposer une mise en page agréable et aérée, respecter les règle de la ponctuation et le code orthographique de la langue.

Il doit ensuite avoir le souci d'un niveau de langue approprié. La consultation d'un dictionnaire permet d'éviter les contresens ou l'utilisation d'un vocabulaire inadapté ». Yann Le LAY, 2001, p 09.

Le schéma ci-dessous, présenté dans « de l'oral à l'écrit »1, présente les

Composantes expressives et réceptives du langage.



1-De l’écrit à l’oral, produit par le Fonds de développement coopératif des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches Octobre 2001

Un écrit ne peut être distingué d'un autre que par sa graphie et par sa typologie (type de discours ou genre de discours).

Cette distinction se manifeste au moins à deux niveaux :

Le niveau de la matérialité graphique : les écrits sont multiformes. L’espace traditionnel de l'écrit imprimé, figuré par le livre, éclate en supports, en formats en graphie de toutes sortes. Si on prend en compte l'écrit manuscrit, cette diversification est encore plus grande.

Le niveau des typologies : qu'il s'agisse des types de discours (publicitaire, politique, journalistique, littéraire, scientifique), des genres de discours (affiches, pamphlets, éditoriaux, faits divers, reportages, vulgarisation, compte rendu, roman, théâtre, etc.), la production écrite des sociétés ayant une longue tradition d'écriture donne l'impression d'un grand foisonnement.

Cela veut dire que l’écrit s’est développé en dépassant le cadre d’une simple transcription qui avait pour but de combattre l’oubli et de transmettre des traditions et des religions, et devient un moyens d’information, de gestion,

d'organisation des populations. L'écrit est devenu un moyen indispensable en politique et indispensable pour l'enseignement.

En effet, la quantité impressionnante des livres scientifiques et des manuels scolaires et parascolaires prouve l'importance de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines. Aussi tout examen et toute évaluation certificative devrait se faire par écrit : l'écrit sert de preuve d'une réponse donnée lors d'un examen.

Egalement, tout système politique avait besoin au moins d'une langue officielle écrite afin de pouvoir organiser la société par des lois qui ne peuvent être appliquée que si elles sont écrites. Cela veut dire que l'écrit avait une grande place en droit :

« le problème de l'influence que l'écriture a exercée et exerce sur le droit nous offre un exemple typique de l'importance des progrès techniques même dans les domaines qui paraîtraient, à première vue, les plus éloignés de leur action. Le droit étant un système de règles abstraites, il semble difficile de penser qu'il diffère en quoi que ce soit suivant que ces règles sont ou non couchées par écrit. Portant il en est bien ainsi. L'écriture jouera un rôle indirect sur le droit si l'on considère sa fonction probatoire. Mais peut-on aller plus loin encore et affirmer que l'écriture n'a pas seulement servi à attester l'existence du droit, mais que, dans certains cas, la règle juridique n'existe pas si elle n'est pas écrite ? »

Henri Lévy-Brubl, 1963, P 325.

المجلس العلمي للكلية

Cela veut dire que l'écrit s'est développé jusqu'à devenir, lui-même, un moyen de développement de toutes les sociétés.

1.1.3. Qu'est ce que l'oral ?

Le terme "oral" désigne tout ce qui est dit de vive voix. C'est une suite de sons humains ayant un sens. Il est caractérisé par l'intonation, l'accent, la spontanéité et par la possibilité de réglage et d'ajustement. Il est également le moyen utilisé quotidiennement pour communiquer. L'oral est généralement accompagné de gestes et de mimiques.

Dans son article intitulé l'oral c'est quoi en fait ? publié dans oral le 25 juin 2014, Michel Billières définit l'oral comme suit :

« L'oral est très souvent défini non par lui-même mais au moyen d'un quasi-synonyme. En effet, il n'est pas rare qu'une personne ait recours à un autre terme pour le qualifier si on lui demande de préciser sa pensée pour expliquer ce qu'est l'oral. ».

L'enseignement de l'oral en FLE : fondements théoriques, enjeux et approches

I. Évolution de la place de l'oral dans l'enseignement des langues

1.1. Une compétence longtemps marginalisée

Traditionnellement, l'enseignement du FLE a accordé une place privilégiée à la langue écrite, perçue comme plus « noble », plus contrôlable, et plus conforme aux modèles normatifs. L'oral, de nature éphémère, spontanée et difficilement observable, a longtemps été négligé, voire réduit à une simple répétition mécanique (méthode audio-orale).

1.2. Le tournant communicatif

À partir des années soixante-dix, l'enseignement des langues prend un nouveau tournant. La méthode communicative place la langue dans son usage concret et réel. L'oral devient alors un élément central, à la fois comme objectif à atteindre (savoir parler, comprendre autrui) et comme moyen d'apprentissage.

Plus récemment, une approche appelée « actionnelle » prolonge cette dynamique : apprendre une langue, c'est agir avec elle dans des situations sociales concrètes.

L'oral comme objet d'enseignement

L'oral, un système autonome

L'oral ne se limite pas à une simple version parlée de l'écrit. Il obéit à ses propres règles :

- Le sens se construit à deux, dans l'interaction.
- On y observe souvent des hésitations, des reprises, des interruptions.
- La syntaxe est plus souple, avec des phrases inachevées, des ellipses.
- L'intonation et les pauses jouent un rôle essentiel pour faire passer le message.

Typologie de l'oral

Il est important de différencier plusieurs formes d'oral :

- L'oral monologué : exposé, récit, description ;
- L'oral dialogué ou interactif : conversations, débats, jeux de rôle ;
- L'oral spontané par opposition à l'oral préparé ;
- L'oral formel par opposition à l'oral informel.

Enseigner l'oral, c'est enseigner des usages de la langue ancrés dans des contextes précis de communication.

Repères théoriques et didactiques

L’approche interactionniste

Cette approche met l’accent sur le caractère collaboratif de la parole. Parler, c’est co-construire du sens avec l’autre. Cela implique de former les apprenants à :

- Gérer les tours de parole,
- Utiliser des stratégies d’écoute active,
- Maîtriser les actes de langage tels que demander, refuser, reformuler.

La perspective énonciative

Ici, l’oral est envisagé comme une pratique à la fois sociale et cognitive, étroitement liée au contexte et aux rôles que l’on joue. Il devient un objet d’apprentissage à travers l’action (comme les tâches langagières) et la prise de conscience de ses propres stratégies.

La compétence communicative

Plusieurs composantes sont à développer chez l’apprenant :

- La compétence linguistique (vocabulaire, grammaire),
- La compétence sociolinguistique (adapter sa langue à la situation),
- La compétence discursive (cohérence, fluidité),
- La compétence stratégique (trouver un synonyme, reformuler…).

Enseigner l’oral : principes et démarches

Une progression claire

L’enseignement de l’oral nécessite une progression structurée : écouter d’abord, produire ensuite dans des activités encadrées, puis dans des situations plus libres. Quelques principes clés :

- Contextualiser les activités dans des situations réalistes ou simulées,

- Utiliser des supports variés (vidéos, dialogues, extraits sonores),
- Travailler la prononciation et l'intonation de manière explicite.

Activités en classe

Parmi les pratiques efficaces :

- Jeux de rôle pour s'exercer à parler dans des situations définies,
- Débats pour apprendre à argumenter de façon spontanée,
- Tâches comme des exposés, des enquêtes ou des interviews,
- Ateliers d'expression orale comme le théâtre pour travailler la voix et le langage corporel.

Intégration avec d'autres compétences

L'oral est souvent travaillé en lien avec la compréhension orale, mais aussi avec l'écrit (prise de notes, rédaction de discours). Il mobilise à la fois des savoirs linguistiques, pragmatiques et culturels.

Évaluer l'oral

L'évaluation de l'oral est complexe, car :

- Elle dépend souvent du jugement de l'enseignant,
- Elle porte sur une production éphémère,
- Elle doit prendre en compte les différences entre les apprenants.

On peut évaluer l'oral de façon continue, tout au long des activités, ou bien lors d'une épreuve finale. Les critères d'évaluation portent sur :

- La fluidité de l'expression,
- La cohérence du discours,
- L'intelligibilité de la prononciation,
- La pertinence des interventions et l'adaptation à la situation.

Exemple de séquence didactique : L'oral argumentatif

Niveau ciblé : apprenants de niveau avancé
Thématique : débattre autour d'un sujet de société
Durée : quatre séances d'une heure trente
Objectif final : participer à un débat, formuler et défendre son opinion, répondre aux arguments des autres.

Objectifs généraux

- S'exprimer de manière argumentée,
- Structurer un discours avec une introduction, un développement, une conclusion,
- Employer un vocabulaire précis pour exprimer son opinion,
- Améliorer sa prononciation pour une meilleure prise de parole en public,
- Développer des compétences d'écoute active et d'interaction.

Déroulement de la séquence

Séance 1 : Comprendre un discours argumentatif oral

- Visionnage d'un débat en vidéo
- Identification des points de vue, des arguments, du ton utilisé
- Élaboration d'une fiche collective sur la structure du discours
- Prise de parole courte sur une question d'actualité

Séance 2 : Structurer son argumentation

- Étude des connecteurs logiques et expressions d'opinion
- Réorganisation d'un discours désordonné
- Travail en binôme sur un mini-argumentaire
- Présentation orale suivie d'un retour collectif

Séance 3 : Réagir et nuancer

- Acquisition de formules pour exprimer un désaccord poli, nuancer une opinion
- Jeux de rôle autour de questions controversées
- Activité de débat avec changement de point de vue en cours d'échange
- Analyse des stratégies discursives

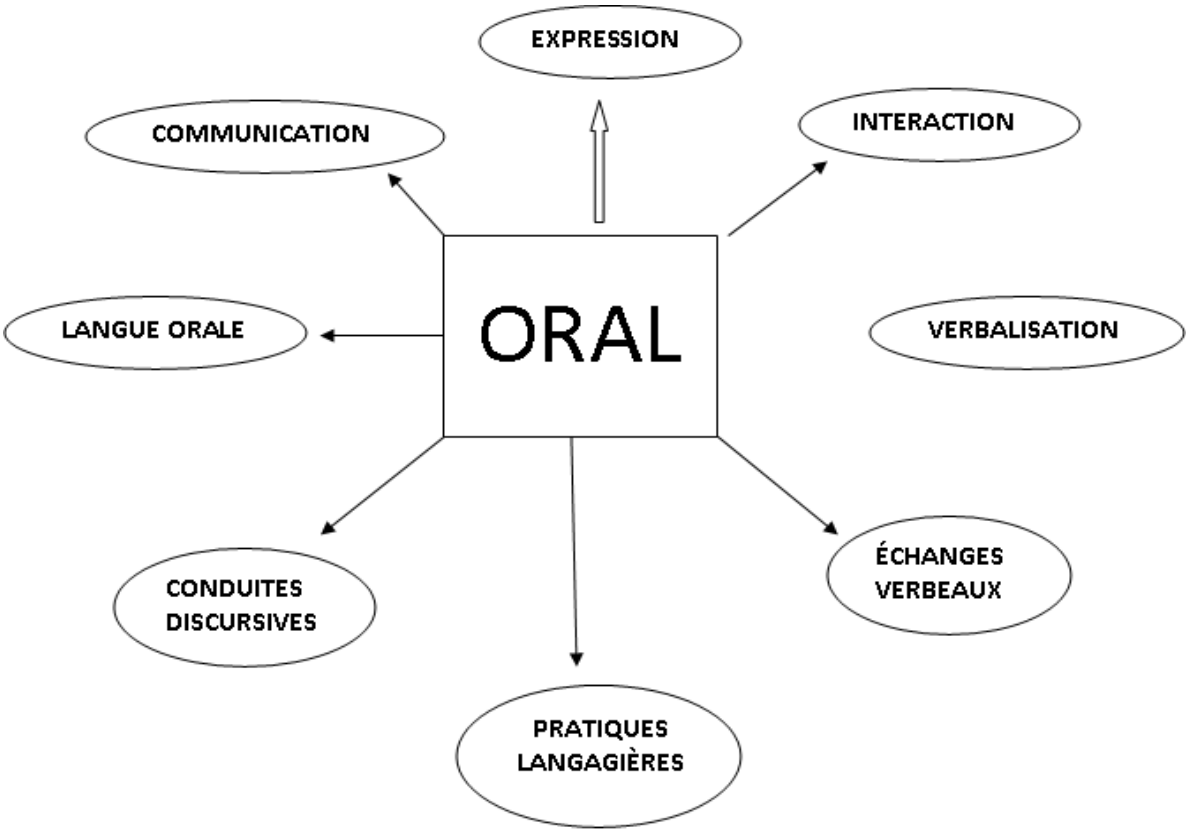
Séance 4 : Débat final en classe

- Préparation en groupe : recherche d'arguments, contre-arguments, fiche d'aide
- Déroulement du débat : modérateur, prises de parole organisées, droit de réponse
- Évaluation formative à l'aide d'une grille critériée

Critères d'évaluation

- Clarté : organisation logique du discours
- Pertinence : qualité des arguments
- Lexique : précision et variété
- Interaction : écoute et prise en compte des autres
- Prononciation : fluidité et expressivité

Le schéma ci-dessous en recense quelques uns.



l'oral par le terme "familier". Or l'opposition écrit/oral se manifeste sur plusieurs niveaux :

a- Au niveau de la matérialité

Commençons par le niveau le plus évident qui est celui de la matérialité. En effet pour écrire il faut au moins deux ou trois outils qui sont actuellement le stylo, la feuille et la table et, pour certains, l'ordinateur…voire le mobile, autrefois c'était peut-être la plume, l'encrier et un support sur lequel on inscrivait ses mots, ou plus anciennement peut-être des métaux et des murs

pour transcrire sa pensée. Cela veut dire qu'on ne peut pas donc écrire sans ces outils ni n'importe où.

Or dès l'existence de l'humanité jusqu'à nos jours l'homme n'avait pas besoin de ces matériaux pour s'exprimer oralement. Il pouvait et peut parler aisément et transmettre son message le plus vite possible sans aucune aide matérielle. Par exemple on peut crier ou prononcer quelques mots en tombant du plus haut d'un immeuble, alors qu'on ne pourrait pas le faire par écrit. Ou encore, on peut sauver la vie à un enfant ou un adulte qui va être écrasé par une voiture en traversant la route par le terme "attention!" à l'oral, mais on ne pourrait pas le faire par écrit. Les exemples sont multiples pour montrer que chacune des deux variétés de la langue (écrit et oral) a ses propres caractéristiques qui la distinguent de l'autre.

« Contrairement à celle de la parole, la pratique de l'écriture nécessite des outils matériels créés par l'homme. Ceux-ci subissent d'importants changements au cours de l'histoire qui ne vont pas sans affecter le processus même d'écriture et de productions de textes. Prenons quelques exemples :

- *Le changement du support de l'écrit – parchemin vs papier – a conduit, au XV^e siècle, à une multiplication sans précédent des types d'écrits et des occasions d'écriture (Martin, 1988) ;*
- *L'invention de la plume en acier a transformé l'activité très souvent décrite comme douloureuse en une activité plus décente et acceptable (Furet et Ouzouf, 1977 ; Keit, 1986) ;*
- *L'invention de l'écriture cursive à partir de la minuscule carolingienne a permis une augmentation sensible de la vitesse d'écriture Cohen, 1958) ;*
- *L'uniformisation des multiples écritures en vigueur durant des siècles et qui varient par leur seul aspect extérieur – elles*

constituaient d'ailleurs, pendant une période donnée, l'une des caractéristiques extérieures de certains genres – lève un obstacle important pour l'accès à l'écriture (Jenen, 1969) » SCHNEUWLY, B (1995). P. 73-100.

b- Au niveau de la situation de communication et d'interaction

On cite parmi les différences entre l'écrit et l'oral, le fait que, en parlant, l'énonciateur est présent physiquement. Il peut nous dire clairement, et de plusieurs manières, ce qu'il veut dire : il peut expliciter l'implicite. L'oral est caractérisé par l'interaction immédiate qui permet souvent une élaboration collective du sens. Cela veut dire qu'à l'oral la situation de communication est souvent dialogique. Cette situation ne permet pas de faire de longues pauses parce que les interlocuteurs ne possèdent pas des traces pour y recourir et continuer la suite de leurs messages. Une longue pause à l'oral met l'émetteur dans des situations de perturbations et c'est pour cela que certains interlocuteurs ne veulent pas être interrompus.

En revanche, à l'écrit la situation de communication est souvent monologique. L'interaction est construite généralement à l'aide du contexte. Ici les contraintes se manifestent sur deux niveaux différents :

- Au niveau de la production : le scripteur, en se mettant à écrire, se trouve dans l'obligation de se mettre à la place de celui qui va lire son texte. De peur, donc, d'être mal compris ou d'être interprété autrement, il recourt à de multiples relectures et à de multiples reformulations parce le message ne se construit pas spontanément par les deux interlocuteurs (le cas de l'oral). Et là c'est la première contrainte liée exclusivement à l'écrit. La deuxième contrainte est liée également au fait d'écrire est celle du contexte : qu'écrit-on ? à propos de quoi ? quel style ? le lecteur est-il connu ou inconnu ? quel est son statut ? etc. la troisième contrainte que le scripteur va

rencontrer au moment de l'écriture est celle liée à la langue elle-même : règle de grammaire, mode des verbes, construction des phrase et la cohérence.une autre contrainte est liée aussi au fait d'écrire est celle des connaissances des caractéristiques des type et des genres de texte. Toutes ses contraintes ralentissent un petit peu le fait d'écrire ce qui n'est pas du tout le cas de l'oral.

- Au niveau de la réception : Face à un texte écrit, dont l'auteur est dans la majorité des cas absent, les lecteurs n'ont qu'à interpréter ce que veut dire l'auteur. Sur le même texte on trouve plusieurs significations et de multiples interprétations possibles. En d'autres termes, chaque lecteur essaie d'adapter son raisonnement à celui de l'auteur au moment de l'écriture de son texte mais la réalité reste uniquement chez l'auteur lui-même. Si celui-ci n'est plus en vie on ne peut parler que d'interprétations possibles. Il y a donc une grande place à l'implicite.

« Pour bien lire, il faut traduire la relation qui existe entre la langue écrite et la langue parlée. Il faut faire appel à ses connaissances et ses expériences et établir des liens entre les idées. » (MEO, 1997, p. 33) cité dans Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année , **Ontario**, **2003**

Jack Goody a insisté sur l'importance de la décontextualisation opérée par l'écrit :

« L'écriture arrache la parole à son contexte immédiat, enferme les mots dans de nouveaux cadres abstraits, où ils seront manipulables, analysables et recomposables à l'infini ; comme instrument critique et accumulatif, elle est "le fondement de tous les développements majeurs dans les domaines artistiques et surtout scientifiques… » **(Goody, id.)**

Comme le soulignent Jean Bazin et Alain Bensa dans leur présentation de la traduction de *The domestication of the savage mind* :

« Aussi, en passant de l'oral à l'écrit, en construisant la fiction d'un texte détaché de ses multiples contextes oraux, les ethnologues n'ont fait que projeter sur leur objet d'étude les caractéristiques de leurs propres outils ; et au lieu d'avoir découvert des structures sous-jacentes, implicites ou inconscientes, Goody les soupçonne d'avoir au contraire recouvert le discours de ceux qu'ils interrogeaient et qu'ils mettaient en fiches, en tableaux et en catégories étrangères à leur mode de pensée. » (**Goody, id.)**

c- Au niveau des registres de langue

Il est vrai que la norme est plus respectée à l'écrit qu'à l'oral mais il est incontestable que l'écrit et l'oral ont un air de famille du moment que l'un et l'autre peuvent être produits de la même personne. En d'autres termes, partant du principe que l'écrit et l'oral sont des faits humains, on peut conclure qu'en réalité la distinction entre les deux ne se fait pas au niveau des registres (soutenu/familier) mais elle devrait se faire au niveau des situations dans lesquelles ils ont été produits. En effet tout dépend de la situation de communication : qui parle ? Et à qui s'adresse-t-il? Dans quel endroit? Et à quelle occasion? Ce sont ces situations qui peuvent influencer le statut des discours écrits ou oraux. Les deux modes, l'écrit et l'oral, peuvent être familiers dans certaines situations comme ils peuvent être soutenus dans d'autres.

Cela montre que l'écrit et l'oral et ne peuvent en aucun cas être analysés, étudiés, décrits ou enseignés séparément. Ils sont complémentaires :

« La priorité du langage oral sur le langage écrit est généralement admise. Il existe des civilisations orales sans traces écrite ; tout homme sait parler, mais non écrire ; l'écriture a été jusqu'à une époque récente le privilège d'une minorité ; l'enfant commence à parler trois ou quatre ans avant d'écrire ses premières lettres, etc. Il ne s'agit donc pas d'oublier que l'organe

principal du langage est la voix humaine, son unité fondamentale le phonème. La physiologie, la pédagogie, l'histoire des langues, la linguistique, toutes les sciences de l'homme concordent sur ce point. Cela dit, il est impossible, en synchronie, de prendre une hypothèse de travail que celle d'une correspondance et d'une complémentarité entre le langage oral et le langage écrit. » Nina CATACH, l'orthographe française 2003

d- Au niveau des types de la morphosyntaxe et les types de lexique

En se référant à l'axe paradigmatique de F de Saussure, qui nous permet de faire un choix pour réaliser une phrase à l'écrit, Claire Blanche-Benveniste (id, p. 17) nous montre avec les exemples qui suivent qu'à l'oral on peut donner plusieurs synonymes voire plusieurs formes d'un même mot d'une manière successive sans aucune gêne éprouvée de la part de l'interlocuteur.

8. Les méthodologies traditionnelles

8.1. La place de l'écriture du XIXème au XXIème siècle européen

Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, plusieurs méthodologies se sont succédé, les unes en opposition avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Mais il est difficile d'établir d'une manière précise l'ordre chronologique de ces méthodologies, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. Nous proposons ici une synthèse des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.

8.1.1. Grammaire/traduction

En effet la méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthodologie classique, se base sur le principe de la traduction en langue maternelle des textes de la langue étrangère. L'enseignement de la grammaire se faisait par

l'analyse des "*phrases artificielles"* qui n'ont aucun rapport avec la réalité quotidienne. Elle utilise le "*thème"* comme exercice de traduction et la mémorisation des phrases comme technique d'apprentissage de la langue et la "*version"* qui consiste à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette méthodologie se sert donc du support écrit dans le but de le mémoriser et de le faire comprendre aux apprenants. Elle vise donc la compréhension des textes écrits et non pas la production écrite (Rodríguez Seara, 2004)

Tableau 1

METHODE TRADITIONNELLE	**METHODE TRADITIONNELLE À OBJECTIF PRATIQUE**
Public : enfants, adolescents. **I. OBJECTIFS** **Objectif moral** : Discipline Effort, obéissance, humilité **Intellectuel** . réflexion sur sa langue et celle qu'il appre . facultés d'analyse, de raisonnement **Esthétique** accès à la littérature **Culturel** accès, par la littérature, au	**Public**: Adultes autodidactes ; puis élèves d écoles militaires, de commerce, de jeunes filles **OBJECTIFS** **Pratique, Linguistique :** connaissance pratique des LV2 : échanges professionnels (littérature différée au-delà des 1ères leçons)

génie du peuple **Linguistique** *(*secondaire)	**Méthodologique :** **Simplifier l'apprentissage**
CARACTERISTIQUES ***1.*** **TRANSMISSIVE** prof -→ Elève(s) **2. INDIRECTE** De L1 → à L2 ; L1 = langue de travail **3. ANALYTIQUE** Mots → phrases →textes **4. DEDUCTIVE** Règles → exemples **5. APPLICATRICE** Règles→ production langagière	**1. TRANSMISSIVE** **2. INDIRECTE (L1)** **3. ANALYTIQUE > SYNTHETIQUE** **4. DEDUCTIVE > INDUCTIVE** **5. APPLICATRICE**

6. ECRITE (peu orale) CE et EE **Centration sur** : Le « maître », l'écrit et la grammaire-étude	**ECRITE MAIS AVEC DE L'ORAL**

(d'après Lefranc, 2003)

8.1.2. Méthodologie directe

La méthodologie directe: elle s'intéresse également à l'enseignement de l'oral en interdisant le recours à la langue maternelle. Elle s'appuie sur d'autres méthodes telle que la méthode active (interrogative, intuitive, imitative et répétitive) et la méthode orale.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont:

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

- L’utilisation de la langue orale sans passer par l’intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale “scripturée”
- L’enseignement de la grammaire étrangère se fait d’une manière inductive (les règles ne s’étudient pas d’une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l’enseignant.

Cette méthodologie a présenté d'une part, un risque pour la langue maternelle qui s'appauvrit peu à peu à cause de l'inflation d'un lexique étranger et, d'autre part, elle a été refusée par les enseignants à cause de la difficulté de la tâche qui nécessite une très grande compétence en oral. C'est ce qui la conduit vers l'échec.

8.1.3. Méthodologie active (Puren)

La méthodologie active: c'est le refus de l'idée d'une méthodologie unique qui a fait apparaître cette méthodologie qui prend ce qui est bon de chacune des méthodologies précédentes et surtout de la méthodologie traditionnelle pour former ses principes de fonctionnement. Il s'agit d'une méthodologie qui se veut souple, scientifique et équilibrée.

Le point fort de cette méthodologie était l'adaptation des apports de méthodes utilisées dans l’évolution psychologique de l’élève et la création d'une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l’apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d’apprentissage.

L’enseignement de la grammaire s’est également assoupli: on n'a pas interdit le recours à la langue maternelle et on a privilégié l’apprentissage raisonné en considérant que l’apprenant avait besoin de se rendre compte des causes des phénomènes

Tableau 2

METHODE DIRECTE	METHODE ACTIVE
I. OBJECTIFS **Moral et intellectuel** : culturel / formatif : (le moi de l'élève) « le métamorphoser (… en un **moi** anglais ou allemand (Puren, p. 133) vs culture littéraire (objectif esthétique) vs Gymnastique intellectuelle gratuite (obj. Intellectuel) (Instruc. 1901) **Intellectuel** Faire deviner le sens d'une avant l'explication du mot..=> sentiment de l'effort personnel et de la résistance vaincu **Pratique** Communication au service des éc économiques (commerce, industrie), touristiques, politiques, etc. **Linguistique** *:* rédiger une correspondance; Soutenir une conversation (Instruc. 1901)	**Formatif et intellectuel** **Insistance sur la grammaire explicite** « apprentissage raisonné » **Culturel et esthétique (littéraire)** **Linguistique et métalinguistique** (grammaire)
II CARACTERISTIQUES **1. ACTIVE** . Dialogue pédagogique : Q prof => R élève Idéalement : dramatisation, lecture	**1. ACTIVE** Plus active que MD : collaboration entr les élèves et le maître.

expressive avec expression corporelle ; geste et mot **2. DIRECTE** Langue étrangère = objectif et moyen (pas de version ni thème) « Bain de langue » **3. SYNTHETIQUE** (Approche globale) **Compréhension : Le mot à comprendre** <u>Par la phrase</u> (PAS de listes) Compréhension globale → compréh détaillée (**Mais en fait** : *Analytique (*Prononciation) : Sons → mots → phrase) **4. INDUCTIVE** Implicite, « intuitive » (vs Mémorisation de la règle en MT); Vocabulaire plus que Grammaire *On va des ex*. (réemployés puis comparés) *aux règles* **5. IMITATIVE** Modèles (profs) → reproduction/ répétition intensive, mécanique. (Prononciation. Grammaire)	**2. PLUS INDIRECTE** **Retour à L1 pour expliquer en contexte** (traduction) (On entérine ce qui se fait.) **3. ANALYTIQUE plus que synthétiq** les mots avant les phrases et les textes. Les mots nouveaux avant les document **4. DEDUCTIVE plus qu'inductive.** Grammaire explicite. **5. IMITATIVE** : prononciation. **APPLICATRICE** : grammaire. **6. ECRITE plus qu'orale** Texte et exercices écrits aux côtés de l' Des Récit plus que des dialogues. **Centration :** moins sur le Prof que sur

6. ORALE Priorité à l'oral : langue quotidienne des locuteurs de L2. Importance de la phonétique. **Centration sur** : l'enseignant et sur l'oral.	l'élève (officiellement) ; et davantage sur l'écrit.

(d'après Lefranc, 2003)

8.1.4. Une méthodologie audiovisuelle : MAVS-GAV

L'objectif principal de la méthode audiovisuelle était aussi l'oral. Cette méthode fait une combinaison, d'une manière inédite, entre les principes de la méthode directe et la psychologie de l'apprentissage tout en introduisant l'élément visuel au cours de l'apprentissage. C'est une méthode qui a réussi en matière de l'enseignement de l'oral.

En effet c'est l'équipe du CREDIF qui a publié en 1954 les résultats de cette étude lexicale en deux listes : un *Français fondamental premier degré* constitué de 1475 mots, puis un *Français fondamental second degré* comprenant 1609 mots. Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Sur cette base on leur propose une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images. En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à une séquence d'images pouvant être de deux types : des images de transcodage qui traduisaient

l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages, ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

Cela veut dire que jusque là l'écrit n'avait d'importance qu'avec la méthodologie grammaire traduction dans les fameux procédés de thème et de version, il a été marginalisé par la plupart des méthodologies qui la succèdent : MAO, SGAV et la méthode directe. Il a fallut, donc, attendre l'avènement de l'approche communicative, dans les années 70 pour que l'écrit commence à être pris en charge dans l'enseignement/apprentissage du fle.

En effet l'approche communicative donne beaucoup d'importance aux textes authentique et non pas aux textes fabriqués pour des fins pédagogiques. On commence, donc, à voir dans les manuels scolaires des récits extraits des œuvres de grands écrivains et des articles de différents journaux par exemple. Ces textes sont présentés dans les manuels afin de les lire et de les comprendre. Ensuite les élèves essayant de les analyser à l'aide de l'enseignant bien sûr. Après cette analyse, les élèves sont appelés à faire plusieurs activités lexicales et syntaxiques pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue et mieux retenir les caractéristiques de chaque type de texte. Enfin, et à la lumière de cette analyse et ces activités, les élèves doivent produire un texte de la même typologie étudiée.

9. L'approche communicative et l'approche actionnelle

Elle est dite également fonctionnelle parce qu'elle détermine ses objectifs en fonction des besoins du public. En effet si le public est différent : médecins, étudiants, fonctionnaire ou immigrés, enfants ou adultes, les besoins sont nécessairement différents. En d'autres termes c'est en analysant les besoins langagiers des apprenants qu'on va construire les contenus des cours à enseigner.

Cette idée était également partagée par la méthode naturelle et la méthodologie grammaire-traduction mais elle n'a jamais été plus méthodique qu'avec l'approche communicative: on donne toujours priorité à ce qui semble important pour communiquer réellement ou pour répondre aux attentes professionnelles. Elle est de ce fait pratique et pragmatique.

L'approche communicative donne aussi beaucoup d'importance aux situations de communication et aux éléments qui les composent qu'ils soient linguistiques ou extralinguistiques : statuts des interlocuteurs, endroits, temps, etc. De même elle met en valeur tous les types d'interaction.

L'approche communicative fait également appel aux apports des ethnographes de la communication, de la pragmatique et de son modèle théorique des « actes de parole », et de la grammaire générative. Elle s'inspire aussi du fonctionnalisme et elle garde certains principes de la SGAV.

Les principes de base de cette approche sont les suivants :

1- L'enseignement d'un français instrumental dont l'objectif était la compréhension des textes spécifiques.
2- L'enseignement d'un français fonctionnel qui se fonde sur les besoins langagiers des apprenants. On détermine les besoins des apprenants en fonction de l'acte de parole qu'ils auront à accomplir.

Dans les deux cas il s'agit d'un public spécialisé mais le problème qui se pose c'est la difficulté de cerner tous les besoins des apprenants souvent mal exprimés par eux. En revanche, pour certains didacticiens tels que Courtillon l'apprenant a besoin d'être et de se réaliser à travers le langage : l'apprentissage d'une langue-culture n'est pas uniquement instrumental et « utile » il participe à l'épanouissement de la personnalité.

Selon Jean-Pierre Cuq *: "Avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction des textes littéraires parmi les supports d'apprentissage. Considéré comme un document*

authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale. Aujourd'hui, une approche plus cohérente s'appuie sur la typologie des textes […] afin de permettre le repérage des invariants […]. Cette démarche a l'avantage d'activer les connaissances diffuses que possède le lecteur dans sa culture d'origine, de favoriser une véritable interaction entre le texte et son lecteur et de susciter le plaisir du texte, qui selon Barthes, provient de la reconnaissance d'éléments connus et de la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes du code général et littéraire. Elle permet également d'appréhender le texte littéraire dans ses spécificités langagières, typologiques, génériques et thématiques."

La citation de Jean-Pierre Cuq met en lumière une évolution importante dans la didactique des langues, notamment en ce qui concerne l'intégration de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères à travers l'approche communicative.

10. La réhabilitation de la littérature par l'approche communicative

Traditionnellement, l'enseignement de la littérature était souvent dissocié de l'apprentissage linguistique, perçu comme une discipline à part entière, parfois trop abstraite ou éloignée des besoins communicatifs immédiats des apprenants. Cuq souligne que l'approche communicative a permis une « réhabilitation » de la littérature en la revalorisant comme support d'apprentissage. Cette réhabilitation s'appuie sur la reconnaissance du texte littéraire comme un « document authentique », c'est-à-dire un matériau réel, non fabriqué exclusivement pour la classe, qui reflète une langue vivante et ancrée dans une culture.

Ce point est fondamental dans la didactique moderne car il rompt avec la vision purement utilitariste ou fonctionnaliste qui limite les apprentissages à des

situations pragmatiques simples, souvent décontextualisées. Le texte littéraire, par sa richesse et sa complexité, offre un terrain propice pour développer des compétences avancées, notamment la compréhension écrite approfondie et la production orale riche et nuancée.

11. Approche par compétences (APC)

Définition :

L'approche par compétences est un cadre pédagogique qui consiste à centrer les apprentissages sur le développement de compétences, c'est-à-dire sur la capacité à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans des situations complexes.

Caractéristiques principales :

- L'évaluation ne porte pas seulement sur des connaissances, mais sur leur mobilisation en contexte.
- Elle favorise l'autonomie et l'apprentissage actif.
- Les situations d'apprentissage sont authentiques et souvent interdisciplinaires.

Référence :

Le socle commun de compétences (France) ou le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) illustrent cette approche, où l'on vise à rendre l'apprenant capable d'agir efficacement dans des contextes variés.

Les composantes de la compétence à communiquer langagièrement

Dans une perspective qui ne prend en compte que les seuls savoirs ou les seules règles, il est illusoire de penser qu'on pourra amener les apprenants à une véritable maîtrise de la langue. La didactique des langues s'oriente aujourd'hui vers une approche qui privilégie la compétence à communiquer langagièrement. Cette compétence ne se limite pas à une simple connaissance

de règles grammaticales ou lexicales ; elle inclut la capacité d'utiliser ces savoirs dans des situations concrètes de communication.

On distingue généralement plusieurs composantes de cette compétence : les compétences linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique et socio-culturelle. Ces composantes sont interdépendantes et interagissent dans la production et la compréhension de messages oraux et écrits. Une approche fondée sur la compétence de communication permet de replacer l'apprenant au cœur du dispositif didactique, en le considérant comme un acteur social devant faire face à des situations de communication variées.

Compétence et connaissance dans les documents de l'enseignement des langues

Comme le rappelle Claude Springer (2002), la distinction entre **compétence** et **connaissance** a été introduite par Noam Chomsky pour rendre compte de la langue en usage. Ce dernier distingue la compétence (ensemble de savoirs implicites) et la performance (réalisation concrète dans une situation donnée).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) adopte une vision large de la compétence de communication langagière. Il y inclut l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'apprenant mobilise pour comprendre et produire des messages oraux et écrits.

Commentaire

Ce passage souligne un tournant majeur dans l'enseignement des langues : on ne cherche plus seulement à faire acquérir des règles, mais à développer une véritable capacité à interagir dans des contextes variés. Cette compétence de communication repose sur des dimensions multiples (linguistique, sociolinguistique, discursive…) et appelle une pédagogie plus globale, centrée sur l'apprenant en tant qu'acteur social.

L’accent mis sur la distinction entre **compétence** et **connaissance** est particulièrement important. Il montre que savoir une règle ne suffit pas : il faut aussi savoir l’utiliser au bon moment, dans le bon contexte. C’est pourquoi les dispositifs modernes (comme le CECRL) visent une formation à la fois cognitive, sociale et pragmatique.

Ce texte est donc fondamental pour comprendre les évolutions contemporaines en didactique des langues.

Évaluation et compétences en FLE

1. L’évaluation en FLE : concepts, fonctions et enjeux

- Évaluation diagnostique : Repérage des acquis et besoins.
- Formative : Pour accompagner l’apprentissage.
- Sommative : Pour certifier les acquis.

2. Compétences langagières selon le CECRL

- Réception : compréhension orale / écrite.
- Production : expression orale / écrite.
- Interaction : compétences dialogiques.
- Médiation : relayer, reformuler, simplifier l’information.

3. L’évaluation formative : pour un apprentissage autonome et réflexif

- Basée sur le feed-back.
- Utilisation du portfolio européen des langues, auto-évaluation.
- Encourage la prise de conscience des progrès.

4. Outils d’évaluation en classe de FLE : grilles, barèmes, tâches complexes

- Grilles critériées (ex. production écrite : cohérence, lexique, correction grammaticale).
- Barèmes adaptés selon les niveaux CECRL.

- Tâches complexes : projets, jeux de rôles, études de cas.

Approches, méthodes et techniques en didactique du FLE

1. Distinction entre approche, méthode, technique, dispositif

- Approche : Vision globale (ex. communicative, actionnelle).
- Méthode : Organisation des contenus et des techniques (ex. SGAV, communicative).
- Technique : Activité concrète (ex. débat, dictée, jeu).
- Dispositif : Structure générale d'enseignement (présentiel, hybride, en ligne).

2. Des méthodes traditionnelles à la pédagogie active

- De la méthode grammaire-traduction à la méthode directe.
- SGAV (structuro-global audio-visuelle) → méthode communicative.
- Pédagogie active : Projet, découverte, expérimentation.

9. Techniques pédagogiques pour dynamiser la classe de FLE

- Jeux de rôle, simulations, activités ludiques, débats, brainstorming.
- Utilisation des TICE : applications, plateformes, quiz interactifs.
- Favoriser l'implication émotionnelle et sociale de l'apprenant.

- Exemples pratiques : Création de *fiches de séances* pour illustrer chaque chapitre avec des activités pédagogiques prêtes à l'emploi.
- Encadrés théoriques et citations-clés : Pour enrichir votre ouvrage avec des références scientifiques.
- Études de cas : Pour illustrer concrètement la mise en œuvre de ces principes (ex. : adaptation d'un cours pour un public migrant ou universitaire).

- Modèle de mise en page Word : Avec sommaire automatique, styles intégrés, en-têtes, et bibliographie type.
- Bibliographie commentée : Sélection d'ouvrages et d'articles incontournables en didactique du FLE, avec courts résumés.

Les composantes de la compétence scripturale

La compétence scripturale, en tant que composante essentielle de la compétence de communication écrite, se compose d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mobilisés dans l'acte d'écrire. Elle peut être analysée à travers plusieurs dimensions complémentaires, qui, ensemble, permettent à l'apprenant d'exprimer des idées de manière cohérente, correcte et adaptée au contexte de communication. Ces composantes peuvent être regroupées en trois grands axes : linguistique, discursive et cognitive, auxquels s'ajoutent des dimensions pragmatiques et socioculturelles.

a. La composante linguistique

Elle renvoie à la maîtrise du code de la langue, c'est-à-dire à la capacité de produire des énoncés corrects sur le plan grammatical, orthographique, lexical et syntaxique. L'élève doit pouvoir mobiliser :

- une orthographe lexicale et grammaticale correcte ;
- un vocabulaire adapté au sujet et au niveau de langue attendu (formel, informel, soutenu) ;
- une syntaxe claire et variée, permettant de construire des phrases bien formées ;
- les conjugaisons et les accords appropriés selon les temps, les modes et les contextes.

Cette composante est fondamentale, car elle conditionne la lisibilité du texte et sa conformité aux normes linguistiques de la langue cible. Elle constitue

souvent l'objet d'un apprentissage prioritaire dans l'enseignement du FLE, notamment aux niveaux débutants.

b. La composante discursive

Elle concerne la capacité à organiser les idées dans un texte structuré et cohérent. Cela implique :

- la planification du texte selon une logique argumentative, narrative, explicative ou descriptive ;
- l'utilisation correcte des connecteurs logiques et temporels ;
- la gestion de la progression thématique et de la cohésion textuelle ;
- le respect des conventions des différents genres de discours (lettre, récit, article, essai, etc.).

Cette composante permet à l'apprenant d'aller au-delà de la phrase pour structurer un propos global, en tenant compte de l'organisation du discours sur le plan macrostructurel et microstructurel.

c. La composante cognitive

La production écrite mobilise des processus cognitifs complexes, allant de la conceptualisation à la formulation, en passant par la planification et la révision. Ces processus incluent :

- la capacité à générer des idées en rapport avec le sujet donné ;
- la planification du contenu avant la rédaction (prise de notes, schéma, brouillon) ;
- la mise en mots des idées sous une forme linguistique appropriée ;
- la révision et la réécriture pour améliorer la clarté, la cohérence ou corriger les erreurs.

Cette composante est essentielle dans une perspective didactique, car elle implique des stratégies métacognitives que l'enseignant peut aider à développer, notamment par l'approche de l'écriture processuelle.

d. La composante pragmatique

Elle se réfère à l'adaptation du texte à la situation de communication : qui écrit ? à qui ? pourquoi ? où ? et comment ? Elle suppose :

- la prise en compte du destinataire (lecteur réel ou implicite) ;
- le respect de l'intention de communication (informer, convaincre, raconter…) ;
- l'usage d'un registre et d'un ton appropriés.

Par exemple, une lettre formelle ne se rédige pas de la même manière qu'un récit personnel ou qu'un article d'opinion. Cette composante est cruciale dans la maîtrise des genres et registres de discours.

e. La composante socioculturelle

Enfin, l'écriture ne s'exerce jamais hors de tout contexte culturel. La compétence scripturale inclut également :

- la connaissance des normes sociales et culturelles du contexte francophone ;
- l'intégration de références, de codes et d'implicites culturels dans les productions ;
- la capacité à écrire dans une langue-culture étrangère tout en tenant compte de son propre bagage culturel (interculturalité).

Cette composante, souvent négligée, est pourtant essentielle pour que l'apprenant écrive non seulement « dans » la langue cible, mais aussi « pour » ses usagers, en respectant les attentes sociales implicites.

Le texte littéraire comme déclencheur de l'expression orale

L'utilisation du texte littéraire ne se limite pas à la lecture : il devient un point de départ pour susciter l'expression orale, favorisant ainsi une interaction vivante et significative. L'approche communicative insiste sur la dimension interactive et dynamique du langage : parler n'est plus un simple exercice mécanique, mais une activité fondée sur l'échange, la réflexion et l'interprétation, notamment autour d'un texte porteur de sens.

L'importance de la typologie des textes

Cuq évoque ensuite une démarche plus « cohérente » qui s'appuie sur la typologie des textes. Il s'agit ici de repérer les invariants — les caractéristiques constantes qui définissent un type de texte — pour mieux guider l'analyse et l'exploitation pédagogique. Cette typologie permet aux apprenants de structurer leur compréhension en identifiant des traits spécifiques (langage, organisation, fonction) liés à différents genres textuels, ce qui renforce leurs compétences de lecture critique et leur familiarité avec les codes culturels.

L'activation des connaissances culturelles et l'interaction lecteur-texte

Un aspect très intéressant de la démarche didactique est qu'elle « active les connaissances diffuses » que le lecteur possède dans sa culture d'origine. En effet, la lecture est toujours une activité interculturelle : le sens se construit dans la rencontre entre le texte et l'expérience culturelle du lecteur. Favoriser cette interaction est essentiel pour ne pas réduire le texte littéraire à un simple exercice technique, mais en faire un objet vivant, porteur de sens et source de plaisir.

L'allusion à Roland Barthes enrichit cette idée : le plaisir de la lecture naît de la double reconnaissance — des éléments connus, familiers, et de la découverte de ceux qui « sont en effraction » par rapport aux attentes. Cette tension entre

prévisibilité et surprise stimule l'engagement du lecteur, le pousse à interpréter, à questionner, à dialoguer avec le texte.

L'appréhension des spécificités du texte littéraire

Enfin, Cuq souligne que cette démarche permet aussi de saisir les particularités linguistiques, typologiques, génériques et thématiques des textes littéraires. Cela souligne la nécessité d'un enseignement qui ne se limite pas à la compréhension globale, mais qui aide à analyser les microstructures de la langue (figures de style, syntaxe particulière), à identifier les genres (poésie, roman, théâtre) et à explorer les thématiques universelles ou spécifiques à la culture d'origine du texte.

En résumé

La citation de Jean-Pierre Cuq montre que l'approche communicative, loin de rejeter la littérature, lui redonne une place centrale, en la considérant comme un outil authentique et riche, permettant à la fois d'améliorer les compétences langagières et d'ouvrir les apprenants à une interaction culturelle profonde et stimulante. Cette approche s'inscrit dans une vision de l'enseignement des langues où langue, culture et communication sont

12. L'éclectisme actuel

Il est à noter ici que les enseignants, en accomplissant leur tâche quotidienne, et vu, pour certains leur expérience professionnelle, refuse de suivre mot à mot n'importe quelle méthodologie. Mais ils recourent à de différents procédés de différentes méthodologies et les adapter en matière d'enseignement apprentissage du fle. Mais cette nouvelle situation sera-t-maîtrisé par tous les enseignants ? Ce panorama de méthodologies est-il une méthodologie en soit ou ce n'est que la fin d'une ère et le début d'une autre ?

Dans ce sens Christian Puren a écrit dans un ouvrage intitulé : la didactique des langues à la croisée des méthodes, ceci :

« … c'est ce qui est arrivé, et en ce sens, dire que l'ère éclectique a commencé, dire que les uns et les autres ont commencé à tracer leurs multiples chemins personnel, c'est dire que l'approche communicative est dépassée ».

En fait, cette situation d'éclectisme ne va pas tarder trop longtemps et une nouvelle perspective a vu le jour. Il s'agit de la perspective actionnelle que nous allons essayer de présenter ses grandes lignes.

13. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langue (CECRL)

13.1. Perspective actionnelle

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, conçu pour fournir une base commune à l'élaboration de programmes de langues, de curriculums, d'examens et de manuels dans toute l'Europe. Il vise à favoriser la transparence et la comparabilité dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes.

Objectifs principaux :

- Harmoniser l'apprentissage des langues en Europe.
- Définir les compétences linguistiques selon des niveaux communs.
- Favoriser la mobilité des apprenants et des travailleurs en facilitant la reconnaissance des compétences linguistiques.

Les six niveaux de compétence :

Le CECRL décrit les compétences linguistiques selon six niveaux progressifs :

- A1 : Niveau introductif ou découverte

- A2 : Niveau intermédiaire ou de survie
- B1 : Niveau seuil
- B2 : Niveau avancé ou indépendant
- C1 : Niveau autonome
- C2 : Niveau maîtrise

Compétences décrites :

Le CECRL prend en compte plusieurs types de compétences :

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale (production et interaction)
- Expression écrite

Importance :

- Il est utilisé dans de nombreux systèmes éducatifs en Europe et au-delà.
- Il sert de référence pour les certifications de langue (comme le DELF, le DALF, le TOEFL, etc.).
- Il permet de mieux cibler les besoins des apprenants et d'adapter les

1. Objectifs principaux du CECRL

a) Harmoniser l'apprentissage des langues en Europe

Le CECRL offre un cadre uniforme que tous les pays européens (et bien d'autres dans le monde) peuvent suivre. Cela signifie que l'enseignement du français, de l'anglais ou de toute autre langue peut être organisé selon des critères communs, même si les systèmes éducatifs sont différents.
Commentaire : Cette harmonisation facilite les échanges scolaires,

universitaires et professionnels en garantissant une évaluation fiable et comparable des compétences linguistiques.

b) Définir les compétences linguistiques selon des niveaux communs

Le CECRL divise les compétences en six niveaux de maîtrise de la langue (de A1 à C2), permettant une évaluation fine et progressive.
Commentaire : Cette structure est utile pour concevoir des cursus adaptés aux besoins des apprenants et pour fixer des objectifs réalistes à chaque étape.

c) Favoriser la mobilité

Grâce à la reconnaissance commune des niveaux CECRL, les étudiants, enseignants ou professionnels peuvent faire valoir leurs compétences linguistiques dans différents pays.
Commentaire : Cela soutient la construction d'un espace européen de l'éducation et du travail, où la langue ne doit pas être une barrière, mais un outil de communication.

2. Les six niveaux de compétence

Le CECRL classe les apprenants en trois grands niveaux divisés chacun en deux sous-niveaux :

A. Utilisateur élémentaire

- **A1 (Découverte)** : Peut comprendre et utiliser des expressions familières, se présenter, poser des questions simples.
  Ex : "Bonjour, je m'appelle Pierre, j'habite à Lyon."
  Commentaire : C'est le niveau des grands débutants, utile pour survivre dans un environnement étranger (acheter un billet, se présenter…).
- **A2 (Survie)** : Peut communiquer dans des situations simples et courantes (faire des courses, donner son adresse…).

Ex : "Je voudrais une baguette et deux croissants, s'il vous plaît."
Commentaire : Ce niveau permet une autonomie de base dans les interactions quotidiennes.

B. Utilisateur indépendant

- **B1 (Seuil)** : Peut se débrouiller en voyage, raconter une histoire, expliquer son opinion dans des situations familières.
  Ex : "Je pense que le train est en retard à cause de la neige."
  Commentaire : C'est souvent le niveau minimal requis pour travailler ou étudier dans une langue étrangère.
- **B2 (Avancé)** : Peut argumenter, comprendre des textes complexes, interagir avec spontanéité.
  Ex : "Même si le projet présente des risques, il me semble prometteur à long terme."
  Commentaire : Ce niveau indique une bonne maîtrise de la langue pour interagir dans un cadre professionnel ou académique.

C. Utilisateur expérimenté

- **C1 (Autonome)** : Peut s'exprimer couramment sur des sujets complexes, comprendre des nuances, produire des discours structurés.
  Commentaire : Niveau souvent exigé pour les études universitaires ou pour des postes à responsabilité.
- **C2 (Maîtrise)** : Peut comprendre sans effort tout type de texte ou discours, reformuler, argumenter de façon fine.
  Commentaire : Ce niveau équivaut à celui d'un locuteur natif très cultivé. Il est rare, mais il est la référence ultime dans le CECRL.

3. Compétences linguistiques évaluées

Le CECRL distingue plusieurs types de compétences :

a) Compréhension orale

Capacité à comprendre un message parlé (dialogues, annonces, émissions…).
Commentaire : Cela implique non seulement connaître le vocabulaire, mais aussi reconnaître les sons, les intonations, les accents.

b) Compréhension écrite

Capacité à lire et comprendre des textes (articles, courriels, notices…).
Commentaire : La compréhension varie selon la nature et la complexité du texte.

c) Production orale

Capacité à s'exprimer seul (présenter un sujet, décrire une image…).
Commentaire : Elle exige de la fluidité, un bon vocabulaire et une certaine maîtrise grammaticale.

d) Interaction orale

Capacité à dialoguer, à répondre spontanément à quelqu'un.
Commentaire : Elle inclut l'écoute, la réaction appropriée et la fluidité dans les échanges.

e) Production écrite

Capacité à rédiger des textes (lettres, messages, dissertations…).
Commentaire : Cette compétence est souvent travaillée dans les contextes scolaires ou professionnels.

En termes de conclusion nous pouvons dire que le CECRL est aujourd'hui une référence internationale incontournable. Il permet une communication claire et commune entre enseignants, apprenants et institutions éducatives.

14. Fiche pédagogique FLE

1. Informations générales

- Titre de la séance : Découvrir une ville francophone
- Public visé : Adolescents ou adultes (niveau A2)
- Durée : 60 minutes
- Type de séance : Compréhension orale + production orale
- Thématique : Voyage – Ville – Culture francophone

2. Objectifs d'apprentissage

a) Objectif communicatif (selon CECRL) :

- Être capable de décrire une ville et de donner son avis sur un lieu touristique.

b) Objectifs linguistiques :

- Vocabulaire des lieux urbains (musée, quartier, place, pont, monument…)
- Grammaire : emploi de "il y a", prépositions de lieu (à côté de, en face de, près de…)
- Structures types : "J'aime…", "Je préfère…", "C'est un endroit que je recommande…"

c) Objectif socioculturel :

- Découverte de la ville de Lyon en France (patrimoine, gastronomie, culture)

3. Compétences mobilisées

- Compréhension orale : écouter une vidéo ou un audio présentant Lyon
- Expression orale : présenter sa propre ville ou une ville visitée

- Interaction orale : échanger avec un pair sur ses préférences

4. Matériel nécessaire

- Vidéo : “Lyon, ville lumière” (YouTube ou version locale)
- Carte muette de la ville
- Fiches de vocabulaire
- Images de lieux emblématiques
- Tableau ou support numérique

5. Déroulement de la séance

Étapes	**Durée**	**Activités**
1. Mise en route	10 min	Brainstorming : Quelles villes françaises connaissez-vous ? Pourquoi ?
2. Compréhension orale	15 min	Visionnage de la vidéo – Relever les lieux nommés – Associer images/lieux
3. Activité lexicale	10 min	Activité de vocabulaire : mots à relier aux photos + quiz prépositions

Étapes	Durée	Activités
4. Production orale	15 min	En binômes : décrire une ville que l'on aime (ou sa ville d'origine)
5. Bilan / Retour	10 min	Réactivation du vocabulaire – correction d'erreurs fréquentes – échanges

6. Évaluation

- Observation des interactions orales (grille simple)
- Autoévaluation (fiche : "Aujourd'hui j'ai appris à…")
- Correction collective ou différée des erreurs

7. Prolongements possibles

- Rédiger une **carte postale** ou un **petit article** sur une ville aimée
- Réaliser une **carte mentale** des éléments d'une ville
- Préparer une **visite guidée fictive** à l'oral ou en vidéo

8. Références CECRL

- **Niveau A2** : Peut comprendre des expressions courantes relatives à l'environnement proche. Peut communiquer dans des tâches simples et habituelles. Peut décrire en termes simples sa ville ou son quartier.

Fiche pédagogique FLE – niveau b1

1. Informations générales

- **Titre de la séance :** Écrire un avis argumenté sur un film
- **Public visé :** Adolescents / adultes (niveau B1)
- **Durée :** 90 minutes
- **Type de séance :** Expression écrite (production guidée et créative)
- **Thématique :** Cinéma – Opinions – Argumentation

2. Objectifs d'apprentissage

a) Objectif communicatif :

- Savoir **exprimer une opinion personnelle** sur un film et **justifier ses choix** avec des arguments simples.

b) Objectifs linguistiques :

- Connecteurs logiques : **parce que, donc, cependant, en revanche, à mon avis…**
- Emploi des temps du récit : **passé composé / imparfait**
- Lexique du cinéma : **acteur, scénario, décor, bande-son, suspense, émotion…**

3. Compétences mobilisées

- **Expression écrite** : Rédiger un court texte organisé (80–100 mots)
- **Lecture courte (modèle)** : Lire un exemple d'avis sur un film pour s'en inspirer
- **Réflexion grammaticale** : Réemploi des temps passés et des connecteurs

4. Matériel nécessaire

- Extraits d'avis authentiques (AlloCiné, critiques simples)
- Fiche de lexique du cinéma
- Grille d'aide à la rédaction (plan en trois parties)
- Tableau des connecteurs logiques

5. Déroulement de la séance

Étapes	Durée	Activités
1. Introduction	10 min	Discussion en classe : "Quel film avez-vous aimé récemment ? Pourquoi ?"
2. Lecture-modèle	10	Lecture collective d'un exemple d'avis argumenté –

Étapes	Durée	Activités
	min	repérage du plan et du vocab.
3. Analyse linguistique	15 min	Travail sur les connecteurs et les temps – mini-exercices
4. Pré-écriture	20 min	Remue-méninges individuel + plan sur fiche
5. Rédaction	25 min	Rédaction individuelle de l'avis (80-100 mots)
6. Relecture + échange	10 min	Correction par les pairs (fiche critériée) ou présentation orale facultative

6. Évaluation

- **Grille de critères :** structure du texte, cohérence, lexique, respect du thème, correction grammaticale
- **Autoévaluation :** "Qu'est-ce que j'ai réussi ? Que dois-je améliorer ?"

7. Prolongements possibles

- Publier les avis sur un blog de classe

- Organiser un débat sur “le meilleur film francophone”
- Visionner une bande-annonce puis écrire une critique anticipée

8. Références CECRL

- **B1 :** Peut écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut donner des raisons et explications brèves pour ses opinions.

Le **Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)** ne propose pas de **méthodes d’enseignement figées**, mais il encourage fortement une **approche actionnelle** centrée sur l’apprenant, ainsi que plusieurs principes méthodologiques qui influencent l’enseignement du FLE (Français Langue Étrangère). Voici les principales **orientations didactiques inspirées du CECRL** :

1. L’approche actionnelle

« Les usagers et les apprenants d’une langue sont considérés comme des *acteurs sociaux* ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés. » (CECRL)

Caractéristiques :

- L’apprenant n’est pas un simple récepteur mais un **acteur** dans des situations de communication réelles ou simulées.
- Les activités sont construites autour de **tâches communicatives** : écrire un e-mail, réserver un hôtel, faire une présentation, etc.
- Les compétences langagières sont intégrées dans une finalité concrète.

Commentaire **:** Cette méthode rapproche l’apprentissage de la vie réelle : on apprend à parler une langue pour faire quelque chose avec.

2. La pédagogie par tâches

Définition :

Elle consiste à organiser les séances autour de **tâches à réaliser** (projets, simulations, jeux de rôle, résolutions de problèmes).

Exemples de tâches :

- Planifier un voyage avec un budget.
- Rédiger un blog touristique.
- Jouer une scène au restaurant.

Commentaire : Elle favorise l'autonomie, la motivation, et développe les compétences langagières de manière intégrée.

3. L'enseignement intégré des compétences

Principe :

Le CECRL insiste sur la complémentarité des **cinq compétences langagières** :

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Production orale
- Production écrite
- Interaction orale

Commentaire : L'enseignant est invité à construire des séquences pédagogiques où les compétences se croisent (ex : écouter un reportage, en discuter, puis rédiger un compte-rendu).

4. Le centrage sur l'apprenant

Idées clés :

- Respecter le **rythme d'apprentissage** de chacun.

- Favoriser **l'autoévaluation** et la **réflexion sur le processus d'apprentissage**.
- Encourager la **prise de parole**, même avec des erreurs.

Commentaire : Le rôle du professeur devient celui d'un **guide**, pas seulement un transmetteur de connaissances.

5. La contextualisation culturelle

Principe :

L'enseignement des langues doit inclure des éléments **culturels, pragmatiques et interculturels**.

Exemple : ne pas seulement enseigner la langue pour commander au restaurant, mais aussi les **codes culturels** liés au repas en France.

6. L'évaluation formative

Méthodologie :

- Utiliser des **descripteurs CECRL** pour évaluer les performances.
- Mettre en place une **autoévaluation** (portfolio européen des langues).
- Favoriser des évaluations **authentiques** basées sur la réalisation de tâches.

7. L'exploitation de documents authentiques

Exemples :

- Vidéos, podcasts, publicités, articles de presse, applications réelles…

Commentaire : Cela expose les apprenants à la langue telle qu'elle est utilisée dans la société.

Pour résumer :

Principe CECRL	Méthode associée
Approche actionnelle	Tâches réelles / jeu de rôle
Compétences intégrées	Séquences thématiques mixtes
Centrage sur l'apprenant	Méthodes participatives
Dimension culturelle	Enseignement interculturel
Évaluation positive	Grilles CECRL, portfolio, tâches
Authenticité des documents	Supports issus de la vie quotidienne

1. **Une fiche récapitulative en PDF** des méthodes du CECRL appliquées au FLE.
2. **Des exemples concrets de séquences pédagogiques** FLE fondées sur l'approche actionnelle, pour différents niveaux (A1 à C1).
3. **Un modèle modifiable de fiche de séquence actionnelle** (Word ou PDF) à utiliser dans vos cours.

Niveau A1

Titre : Bienvenue à moi !

Durée : 4 séances de 45 min

Objectif : Se présenter, donner des informations personnelles

Tâche finale : Enregistrer une vidéo de présentation (nom, âge, nationalité, goûts)

- Compétences :
    - Compréhension orale (écouter des présentations simples)
    - Production orale (présenter sa fiche d'identité)
    - Lexique : nom, âge, nationalité, goûts, professions

Niveau A2

Titre : À table !

Durée : 3 séances de 60 min

Objectif : Commander au restaurant

Tâche finale : Jouer une scène au restaurant en binôme (client / serveur)

- Compétences :
    - Expression orale en interaction

- Lexique : plats, boissons, formules de politesse
- Grammaire : interrogatives, impératif, quantités

Niveau B1

Titre : Et vous, vous avez aimé ?

Durée : 4 séances de 60 min

Objectif : Exprimer son opinion et justifier ses choix

Tâche finale : Poster un avis argumenté sur un blog de classe

- Compétences :
    - Compréhension écrite (avis de films)
    - Expression écrite (opinion, argumentation)
    - Connecteurs logiques, vocabulaire du cinéma

Niveau B2

Titre : Débattons !

Durée : 4 à 5 séances

Objectif : Défendre une position à l'oral

Tâche finale : Tenir un débat argumenté en classe (ex. : "Faut-il interdire les réseaux sociaux aux mineurs ?")

- Compétences :
    - Interaction orale (prise de parole, contre-arguments)
    - Grammaire : subjonctif, hypothèses
    - Vocabulaire de l'opinion, du débat

Niveau C1

Titre : À la découverte des cultures francophones

Durée : 6 séances + autonomie

Objectif : Informer et transmettre de manière nuancée

Tâche finale : Produire un podcast audio (5 min) sur un thème culturel francophone

- Compétences :
    - Compréhension orale (modèles de podcasts)
    - Production orale / écrite (recherche, script)
    - Prononciation, registre soutenu, enrichissement lexical

Héritière de la pédagogie de projet et adaptée de la *task based learning* (ou apprentissage par tâches) anglo-saxonne, cette méthodologie se diffuse depuis la fin des années 90 grâce aux travaux du Conseil de l'Europe : à l'ouvrage *Cadre européen commun de référence pour les langues* et aux guides d'utilisation qui l'accompagnent. Elle intègre les apports de la linguistique de l'énonciation, de l'approche communicative, de l'approche par les compétences et du cognitivisme.

Les extraits suivants mettent en relief plusieurs des traits caractéristiques de cette nouvelle méthodologie. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* expose comme suit les principes d'une méthodologie où l'évaluation tient la première place :

« L'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à

l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

Le terme central de *tâche* est défini comme suit :

« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (p. 15).

Le discours du *Cadre* insiste également sur la dimension stratégique de l'apprentissage, sur ses procédures et ses opérations :

« (Le chapitre 2) se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de stratégies utilisées par les apprenants pour mettre en œuvre les compétences générales et communicatives afin de mener à bien les activités et les opérations que supposent la production et la réception de textes (*i.e. discours*) qui traitent de thèmes donnés, ce qui rend possible l'accomplissement des tâches auxquelles ils se trouvent confrontés avec les conditions et les contraintes de situations qui surviennent dans les domaines variés de la vie sociale. » (p.7)

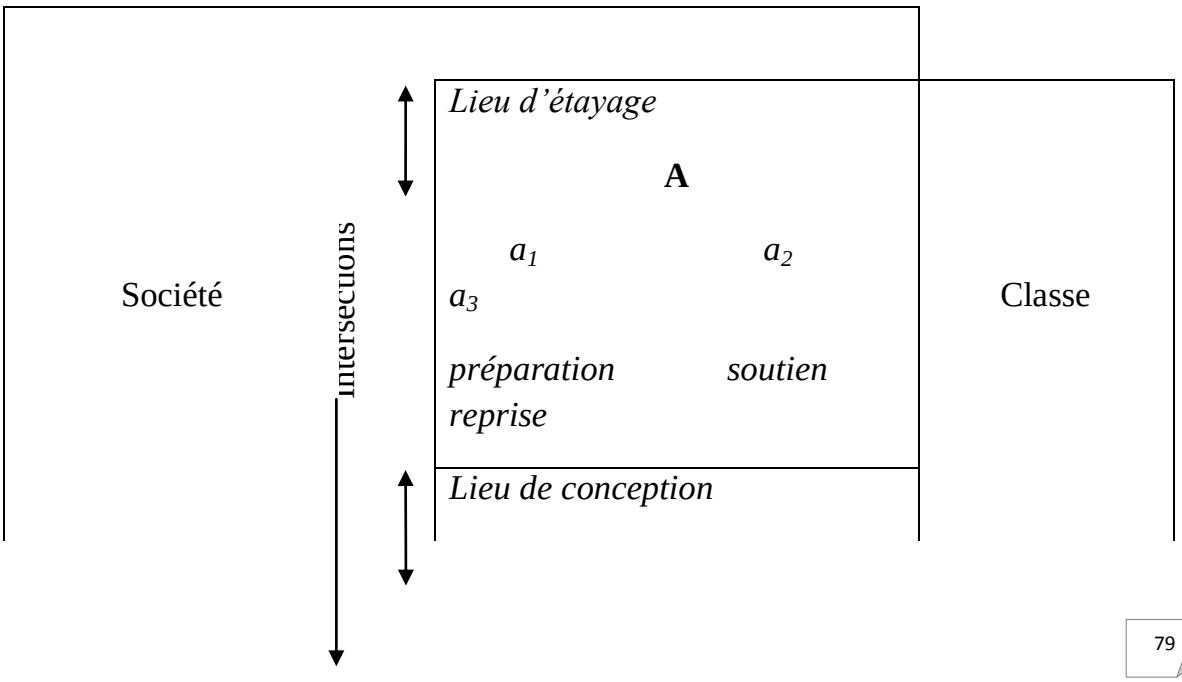
S'il suit les instructions de la perspective actionnelle et la pédagogie de projet, l'enseignant doit négocier un projet avec les élèves et le discuter avec eux, tout en animant un débat en classe pour nourrir leurs idées et les enrichir. Ensuite le professeur doit subdiviser la classe en groupes en donnant une partie du projet à réaliser à chaque groupe. Il doit également, selon les problèmes, prévoir et ménager des activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue (lexique et syntaxe). Le projet est donc travaillé en classe et réfléchi avant même de l'écrire.

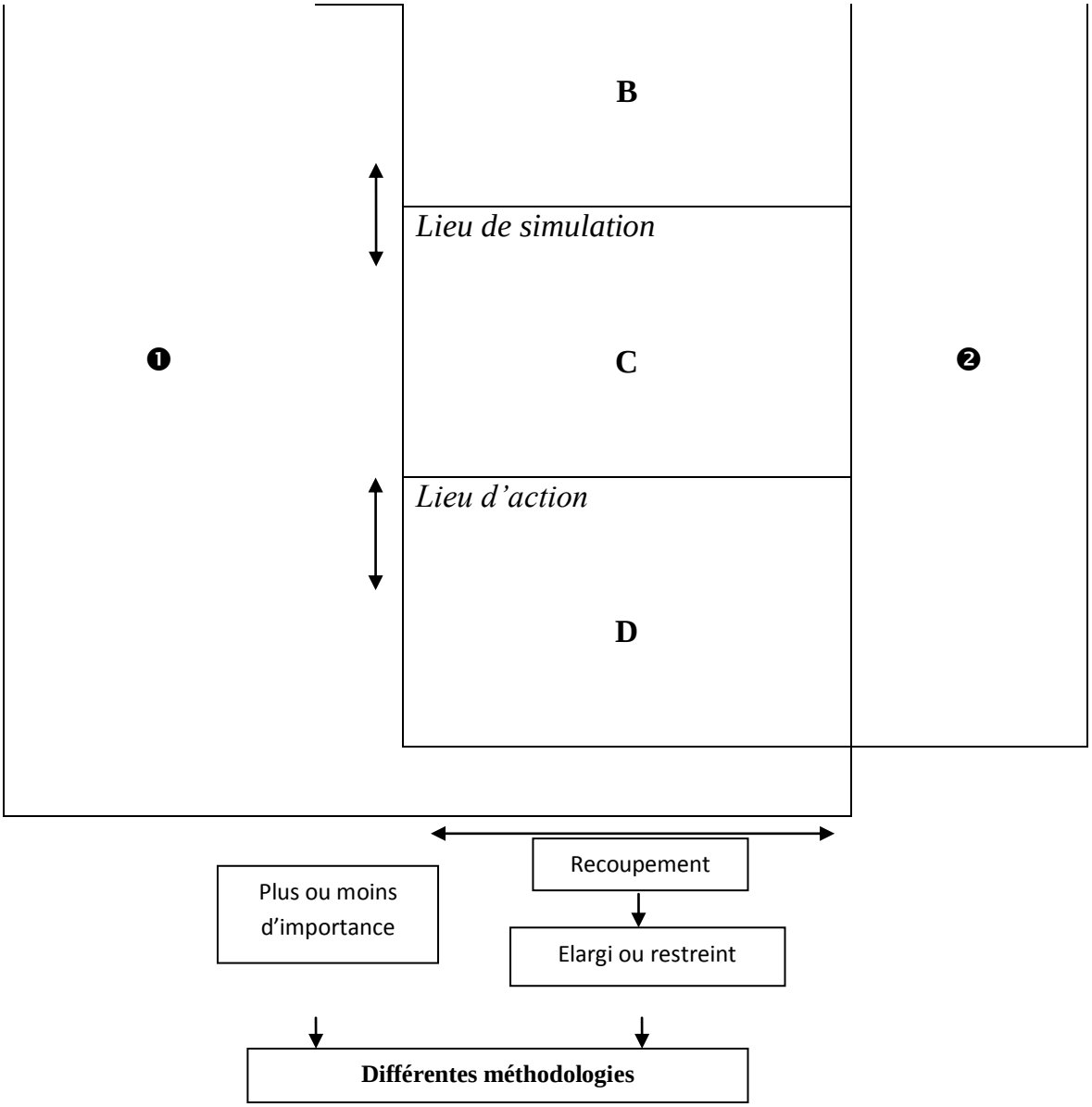
Même si cette pédagogie de projet est adoptée depuis cinq ans par le système éducatif algérien, nous constatons que les difficultés en production écrite persistent toujours.

Pour résumer les différences entre les méthodologies, nous proposons le schéma suivant :

Relation tâches-actions en classe de langue

Christian Puren





Christian Puren explique que : « Chaque méthodologie, constituée (qui correspond, par nature, à une certaine conception globale de l'enseignement-apprentissage, et donc en particulier de la relation fondamentale tâches-actions) élargit ou restreint l'aire de recoupement entre l'ensemble 1 et l'ensemble 2 (cf La double flèche horizontale), et accorde plus ou moins d'importance relative aux différents types d'intersection **A**, **B**, **C**, et **D** (cf les quatre doubles flèches verticales).

Cette citation nous montre également que toutes les méthodologies parcourues ci-dessus ont des points de convergences et de divergences. En

effet, toutes ces méthodologies essayent de former un apprenant qui ne peut se dissocier de sa nature et de son contexte social. En d'autres termes dans toutes ces méthodologies la classe se recoupe d'une manière ou d'une autre avec la société. C'est le fait d'élargir ou de restreindre ce recoupement et de donner plus ou moins d'importance aux intersections entre **A**, **B**, **C** et **D** qui est à la base des différences entre ces méthodologies.

Selon le même auteur, l'approche actionnelle actuelle élargit clairement ce recoupement et propose d'abandonner le principe tâche scolaire et le remplacer par celui d'usage social ou action sociale.

La société est considérée dans cette perspective comme domaine de réalisation des actions et la classe comme domaine de réalisation des tâches. Mais les deux (classe et société) peuvent être le lieu d'étayage, de conception d'action, de simulation d'action et d'action. Donc la classe et la société se recoupent toujours et ne peuvent en aucun cas être dissociées.

Prenant l'exemple de la méthodologie traditionnelle, C Puren explique que l'aire privilégiée dans cette méthodologie est "A"(le lieu d'étayage) et plus précisément c'est "a1"(préparation) en effet cette méthodologie vise à préparer les apprenants à lire et à traduire au futur les textes en langue étrangère. Ce que l'on fait en classe c'est lire et traduire pour connaître la culture d'autrui, ensuite on corrige les traductions faites par les apprenants dans le but de relire le texte en langue étrangère et le retraduire. Autrement dit on corrige pour reprendre le texte. On est donc dans "a3" (reprise).

Aussi, selon le même auteur, l'aire privilégiée dans la méthodologie directe est "A"(lieu d'étayage) mais l'importance est donnée aussi à a2 (soutien) et non seulement à a1 et a3 comme c'est le cas de la méthodologie traditionnelle. Le soutien avait donc sa part dans la méthodologie directe parce qu'on considère que les élèves sont moins compétents que les adultes en matière d'explication des textes.

Or l'approche communicative privilège l'aire "C"(simulation) parce que le travail est centré sur les sketches et les jeux de rôle simulés en classe par les élèves.

Enfin, si la pédagogie de projet essaye de travailler sur les quatre aires : préparation du projet et étayage "A", conception du projet "B" et exposés présentés par les élèves "D", elle donne moins d'importance à l'aire "C" qui est celle de la simulation

Récapitulation :

(in " la classe de langue" PP 31.32 – (Tagliante)

	Méthode traditionnelle ou méthode grammaire – traduction	**Méthode directe**	**Méthode audio-orale**
Période	Dès la fin du XXI^{e} siècle, jusqu'au XX^{e} siècle.	Forte dans la seconde moitié du XIX^{e} siècle et jusqu'à nos jours.	1950 / 1965 aux Etats-Unis. En France , de 1965 à 1975.
Objectif général	Faciliter l'accès aux textes, le plus sou- vent littéraires. "Former" l'esprit des étudiants.	Apprendre à parler par une méthode active et globale.	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire, et écrire (les 1 aptitudes). Skills
Public visé	Débutants adoles-cents et adultes, sco-laire ou général.	Débutants adoles-cents et adultes, sco-laire ou général.	Débutants adoles-cents et adultes, sco-laire ou général.
Théories sous-jacentes	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie.	Empirisme et associa-tionnisme : Jacolot, Gouin, Passy.	Linguistique structu-rale, behaviorisme : Bloomfield, Harris, Frics et Lado, Skinner.

Statut de l'enseignant	Détient le savoir, le transmet verticale-ment	Détient le savoir anime, mime et parle.	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue).
Statut des langues 1 et 2	Perpétuel va et vient, par la traduction.	Uniquement la langue 2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environ-nement.	Surtout langue 2.
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement de l'écrit, éventuelle-ment oralisé.	Priorité à l'oral, importance de la phonétique.	Priorité à l'oral.
Place de la grammaire	Énonce des règles, illustrations et tra-duction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes.	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les compa-raisons avec la langue 1	Exercices structuraux, de substitution ou transformation, après mémorisation de la structure modèle = fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes. Pas d'ana-lyse ni de réflexion.
Richesse du lexique	Celui des textes.	D'abord concret, et progressivement, abstrait.	Il est secondaire par rapport aux structures
Progression	Fixe	Fixe	Graduée, pas à pas

Supports d'activités	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires.	L'environnement concret puis progress-ivement, des textes.	Dialogues pédagogi-sés et enregistrés.

	Méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V)	**Approche communicative**	**Approche fonctionnelle-notionnelle Période**
Période	Début des années 1950	Début des années 1970	Début des années 1980
Objectif général	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante.
Public visé	Débutants adoles-cents et adultes, sco-laire ou général.	Débutants adoles-cents et adultes, sco-laire ou général.	Débutants adoles-cents et adultes, sco-laire ou général.
Théories sous-jacentes	De la "langue" saus-surienne à la "parole" Brunot, Guberina, Gougenheim	Linguistique pragma-tique, psycho-péda-gogique : Hymrs, Austin, et Scarle.. Psychologie cognitive	Linguistique pragma-tique : l'analyse des besoins langagiers détermine les fonct-ions à travailler en 1.2
Statut de l'enseignant	Technicien de la méthodologie.	Anime, centré sur l'apprenant.	Anime, élabore des supports, centré sur l'apprenant.
Statut des langues 1 et 2	Priorité à la langue 2.	Recours à la langue 1 selon l'objectif tra-vaillé.	Langue 1 ou 2 selon l'objectif travaillé.
Place de l'oral et de l'écrit	Priorité à la langue parlée.	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide.	Oral et/ou écrit selon l'objectif.

Place de la grammaire	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situ-ation, par transposi-tion.	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation des fonctionnements par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Systéma-tisation acquis.	Conceptualisation et systématisation, puis explications.
Richesse du lexique	Finit (aux mots les plus courants (français fondamental 1 et 2)	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers.	Riche et varié appliqué aux besoins langagiers spécifiques.
Progression	Décidé à l'avance mais modifiable	Non rigoureuse, selon les besoins des app-renants.	En fonction des besoins langagiers
Supports d'activités	Dialogues présentant la parole étrangère en situation accompagnée d'images plus proche de la réalité.	Supports authentiques, et supports péda-gogisés , écrits oraux et visuels Dialogues.	Supports authentiques, et supports péda-gogisés , écrits oraux et visuels Dialogues.
Exemples de manuels	Vif 1958 DVV 1964/65 et 1972	C'EST LE PRINTEMPS 1975	ARCHIPEL. 1982/1983

- **Années 1970-1980** : Émergence de la méthodologie communicative.
- Années 2000 : Introduction de l'approche actionnelle avec le CECRL.

3. Évolution des objectifs : du modèle natif à la compétence plurilingue

- Abandon du modèle du locuteur natif idéal.
- Développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, valorisant les répertoires linguistiques de l'apprenant.

- Insistance sur les capacités à interagir dans diverses situations sociolinguistiques.

4. Lien avec les sciences de l'éducation et la linguistique

- Apports de la psycholinguistique, sociolinguistique, linguistique appliquée.
- Intégration des courants constructivistes (Piaget, Vygotsky) dans la réflexion didactique.
- Influence des sciences cognitives et des neurosciences sur l'apprentissage des langues.

L'apprenant au centre du dispositif didactique

1. Typologie des apprenants

- Enfants : Besoin de ludification, attention limitée, apprentissage implicite.
- Adolescents : Recherche d'identité, importance de la motivation.
- Adultes : Objectifs précis (professionnels, sociaux), approche réflexive.
- Publics migrants : Hétérogénéité linguistique et culturelle, besoins d'insertion.
- Universitaires : Attentes académiques, exigence de spécialisation.

2. Styles cognitifs, profils d'apprentissage, motivations

- Styles cognitifs : Visuel, auditif, kinesthésique.
- Profils d'apprentissage : Apprenants dépendants/indépendants, intuitifs/analytique.
- Motivations : Intrinsèque vs extrinsèque, intégrative vs instrumentale.

3. Le rôle de l'affectivité, de la culture, et des représentations

- Affectivité : Le climat émotionnel influence l'apprentissage.

- Culture : Les références culturelles modèlent la perception du français.
- Représentations : Images mentales sur la langue, les locuteurs et l'apprentissage.

4. Prise en compte des besoins spécifiques (FOS, FOU, alphabétisation)

- FOS (Français sur objectifs spécifiques) : Pour les métiers (hôtellerie, santé…).
- FOU (Français sur objectifs universitaires) : Pour réussir à l'université.
- Alphabétisation : Pour apprenants non-scripteurs ou peu alphabétisés.

15. Conception d'un cours de FLE : objectifs, progression, supports

1. Définir les objectifs d'apprentissage en lien avec le CECRL

- S'appuyer sur les descripteurs du CECRL : niveaux A1 à C2.
- Objectifs formulés en termes de capacités communicatives.
- Exemple : "L'apprenant pourra demander et donner des indications en ville."

2. Élaborer une progression : spiralaire, linéaire, modulaire

- Spiralaire : Reprise et approfondissement des acquis.
- Linéaire : Séquences progressives en complexité.
- Modulaire : Séquences indépendantes autour de thématiques.

3. Choisir des supports authentiques et adaptés

- Authentiques : journaux, vidéos, publicités, dialogues spontanés.
- Critères : pertinence, accessibilité linguistique, intérêt culturel.
- Adapter les supports au niveau et aux objectifs.

4. Concevoir une unité didactique complète : tâches, évaluations, remédiation

- Structure type : Objectif > Préparation > Activité > Réinvestissement > Évaluation.
- Activités diversifiées (compréhension, production, interaction).
- Intégrer une phase de remédiation (corrections, reprise).

16. Pédagogie de projet et pédagogie différenciée.

1. Pédagogie de projet

Définition :

La pédagogie de projet est une approche éducative centrée sur la réalisation concrète d'un projet par les élèves, dans un cadre collaboratif. Elle s'appuie sur la mise en œuvre d'une tâche signifiante, souvent pluridisciplinaire, qui donne du sens aux apprentissages et développe l'autonomie, la créativité, et le travail en groupe.

Caractéristiques principales :

- L'élève est acteur de ses apprentissages.
- Le projet est construit autour d'un objectif concret (ex. : créer un journal, organiser une exposition…).
- L'enseignant est un accompagnateur, un guide.
- Le travail s'effectue en plusieurs étapes : idée, planification, réalisation, évaluation.

Référence :

Philippe Meirieu (1998) souligne que la pédagogie de projet favorise l'engagement de l'élève en partant de ses intérêts pour aller vers les objectifs éducatifs fixés.

2. Pédagogie différenciée

Définition :

La pédagogie différenciée est une démarche qui vise à adapter

l'enseignement aux besoins, aux rythmes, aux styles d'apprentissage et aux niveaux des élèves, afin de favoriser la réussite de tous.

Caractéristiques principales :

- Elle repose sur le principe d'équité : offrir à chacun ce dont il a besoin pour progresser.
- Les contenus, les processus, les productions attendues ou l'environnement peuvent être modulés.
- Elle suppose une connaissance fine des élèves et une planification souple.

Référence :

Louis Legrand (1984) définit la pédagogie différenciée comme une organisation pédagogique variée qui met en œuvre des moyens diversifiés pour atteindre les mêmes objectifs de formation.

La pédagogie regroupe les moyens et outils facilitant l'apprentissage et le bon fonctionnement de la classe. Elle vise à développer des compétences précises chez les élèves.

Le terme « différenciée » fait référence à une adaptation de l'enseignement selon les besoins des élèves. Selon Guy Vermée (2010), la différenciation est une stratégie qui vise à optimiser l'apprentissage de tous les élèves à l'aide de moyens variés.

La pédagogie différenciée est apparue dans les années 1970, introduite par Louis Legrand (1971), en réponse aux changements sociaux. Elle a été intégrée dans le système éducatif français en 1981 comme une nouvelle manière d'enseigner face à l'hétérogénéité des élèves.

Elle consiste à diversifier les méthodes d'enseignement pour répondre à la diversité des profils d'élèves. Henry Raymond la définit comme une

démarche qui utilise des moyens variés pour permettre à des élèves différents d'atteindre les mêmes objectifs.

Pour Philippe Perrenoud, différencier signifie adapter les situations d'apprentissage afin que chaque élève puisse progresser selon ses capacités et atteindre son niveau de compétence maximal.

Halina Przesmycki voit la pédagogie différenciée comme une pédagogie souple, qui prend en compte les différences cognitives, socioculturelles et psychologiques des élèves. Elle affirme que cette pédagogie doit proposer une variété de démarches, adaptées aux itinéraires de chacun.

Karen Hume, pédagogue canadienne, affirme que la pédagogie différenciée permet un enseignement plus efficace, en s'adaptant aux styles d'apprentissage des élèves. Elle n'est donc pas une simple technique mais une approche globale.

Enfin, Perrenoud insiste : la pédagogie différenciée n'est pas une méthode, mais une façon de prendre en compte les différences pour ne pas aggraver les inégalités.

En résumé : la pédagogie différenciée cherche à adapter l'enseignement aux besoins, styles et rythmes d'apprentissage des élèves, pour garantir à chacun les meilleures chances de réussite.

2.2. Caractéristiques

Selon Philippe Perrenoud, la pédagogie différenciée :

- Refuse l'indifférence face aux différences.
- S'applique aux moyens d'apprentissage, pas aux objectifs.
- N'est pas une méthode, mais une préoccupation constante.
- S'exprime par la qualité et la pertinence des situations d'apprentissage.
- Requiert une organisation du travail scolaire différente.

- Nécessite une formation approfondie des enseignants (didactique, évaluation, métacognition).
- Doit être travaillée en équipe pour mutualiser les efforts.
- Repose sur la solidarité entre élèves et familles.

Elle est donc une réponse pédagogique à la diversité, qui permet à tous les élèves de progresser, quel que soit leur profil.

2.3. Comment différencier ?

Selon Philippe Meirieu, il existe deux types de différenciation :

a) Différenciation successive

L'enseignant varie les méthodes, outils et activités au fil du temps. Cela permet aux élèves d'essayer plusieurs approches et de trouver celle qui leur convient le mieux.

b) Différenciation simultanée

Plus difficile à mettre en œuvre, elle implique que les élèves travaillent en même temps mais différemment, selon leurs besoins, pour atteindre le même objectif.

Pour différencier efficacement, on peut :

- Adapter les activités aux profils d'apprentissage.
- Présenter un même contenu de différentes façons.
- Tenir compte des différences cognitives et culturelles.
- Proposer plusieurs progressions possibles pour une notion.
- Varier les groupements d'élèves.
- Identifier la meilleure méthode d'apprentissage pour chaque élève.
- Mettre l'accent sur les capacités à développer, pas seulement sur les contenus.

17. Évaluation et compétences en FLE

16.1. Qu'est-ce que l'évaluation ?

Le mot *évaluer* apparaît dans la langue française au XIVe siècle. Il dérive de l'ancien français *valuer* (1238), signifiant « déterminer la valeur de quelque chose ». En 1336, le terme prend le sens d'« estimation », c'est-à-dire l'action d'attribuer un prix ou une valeur. Son origine latine *valere* signifie « être fort, avoir de la valeur ».

Cependant, le terme *évaluation* en tant que concept éducatif ne s'impose que dans les années 1970. Il remplace progressivement le terme *notation* dans le langage administratif, notamment à partir de 1989 (Ortusi, G., 2013, p. 5). Ainsi, dans le contexte scolaire, l'évaluation a longtemps été confondue avec la notation, c'est-à-dire l'attribution de signes chiffrés pour sanctionner les performances. Cette confusion perdure, bien que l'évaluation recouvre une réalité bien plus large et complexe.

16.2. Définition contemporaine

Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de Jean-Pierre Cuq (2003), l'évaluation est définie comme « un processus permettant de recueillir un ensemble d'informations pertinentes sur les apprentissages et les performances des apprenants, en vue de prendre des décisions pédagogiques adaptées ».

L'évaluation peut donc être considérée comme un acte didactique fondamental, au même titre que l'enseignement et l'apprentissage. Elle repose sur l'identification d'objectifs, la collecte d'indicateurs, l'analyse des écarts et la prise de décisions pour réguler le processus d'enseignement-apprentissage. Elle ne se limite pas à la vérification des connaissances, mais inclut aussi la compréhension des difficultés, l'accompagnement de l'apprenant et la reconnaissance de ses progrès.

Jean-Pierre Cuq distingue notamment l'évaluation formative comme :

« un processus continu visant à guider l'élève dans son travail, à identifier ses difficultés pour l'aider à les surmonter, et à lui fournir les moyens de progresser dans ses apprentissages ».

Dans cette perspective, l'évaluation ne doit pas être conçue comme un moment ponctuel ou une sanction, mais comme une composante intégrée de la pédagogie. Elle contribue à établir une rétroaction constructive entre l'enseignant et l'apprenant, à renforcer la motivation et à développer l'autonomie.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001, 2012) consacre également un chapitre entier à l'évaluation. Il y est précisé que :

« Toute épreuve ou activité permettant d'observer la mise en œuvre de compétences langagières constitue une forme d'évaluation. »

Le CECR distingue d'une part l'évaluation comme pratique éducative intégrée dans un processus d'apprentissage contextualisé et, d'autre part, des outils spécifiques comme les tests ou les contrôles. Il insiste également sur la nécessité d'articuler les savoirs (linguistiques, culturels), les savoir-faire (stratégiques, méthodologiques) et les savoir-être (attitudes, posture réflexive) dans l'analyse de la performance de l'apprenant.

Raymond Tavernier, quant à lui, souligne la complexité de l'évaluation, qui implique plusieurs dimensions :

« Qui évaluer ? Pourquoi évaluer ? Quoi évaluer ? Comment évaluer ? » Selon lui, l'évaluation est un processus systémique, qui permet de situer l'apprenant dans sa progression, de l'orienter et d'ajuster les pratiques d'enseignement en fonction des besoins identifiés.

À partir de ces approches convergentes, on peut donc définir l'évaluation comme un dispositif d'observation, de régulation et de reconnaissance des apprentissages et des compétences, au service de la réussite éducative de l'apprenant.

Selon BERGER l'évaluation formative :

« Se fait de façon continue au cours de l'enseignement .son objectif est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et non simplement classer ou notes les élèves .Elle permet aux élèves enseignements et aux enseignants de garde à l'esprit les objectifs à atteindre et les progrès accomplis.les résultats de l'évaluation formative doivent être analysés pour donner une nouvelle direction aux efforts de l'enseignante ou de l'enseignant et les élèves »[1]

La citation de Berger met en avant les principes fondamentaux de l'évaluation formative, en insistant sur sa nature continue, son objectif pédagogique et son rôle dans la régulation des apprentissages.

1. Une évaluation continue et intégrée à l'enseignement

Berger insiste d'abord sur la temporalité de l'évaluation formative : elle ne survient pas à la fin d'un apprentissage, mais l'accompagne en permanence. Elle est donc inscrite dans la dynamique de la classe, au cœur des activités d'enseignement-apprentissage. Cela signifie que l'évaluation ne se limite pas à une vérification ponctuelle, mais devient un outil de pilotage pédagogique.

2. Un outil d'amélioration, non de sanction

Contrairement à l'évaluation sommative, souvent associée à une fonction de classement, de notation ou de certification, l'évaluation formative vise une finalité constructive. Elle n'est pas là pour juger l'élève, mais pour l'aider à

[1]-Construire la réussite l'évaluation comme outil d'intervention .Montréal : CHENE LIERE ,2004.

progresser, à identifier ses forces et ses lacunes, et à ajuster ses stratégies d'apprentissage. Elle reflète une vision bienveillante et inclusive de la pédagogie, centrée sur le développement de l'élève.

3. Un dialogue entre objectifs et progression

La citation montre aussi que l'évaluation formative joue un rôle de boussole : elle aide à garder en vue les objectifs à atteindre et à mesurer les progrès accomplis. Ce suivi permet aux enseignants d'ajuster leur démarche didactique (choix de méthodes, supports, différenciation) et aux apprenants de se situer dans leur parcours. Cela favorise la métacognition, c'est-à-dire la capacité de l'élève à réfléchir sur ses propres apprentissages.

4. Une analyse pour orienter l'action pédagogique

Enfin, Berger insiste sur le fait que les résultats de l'évaluation formative ne doivent pas rester lettre morte : ils doivent être analysés pour servir à réorienter l'action pédagogique. Cela suppose un engagement actif de l'enseignant, mais aussi une implication de l'élève, dans une logique de co-construction des apprentissages.

En d'autres termes la citation de Berger offre une définition claire et engageante de l'évaluation formative, qu'elle conçoit comme un levier d'amélioration au service des apprentissages. Elle souligne l'importance d'une évaluation réflexive, continue et orientée vers l'action, en accord avec les pédagogies contemporaines centrées sur l'élève.

Selon Halina Przesmycki, cela consiste à organiser la classe en groupes variés (binômes, équipes, groupes permanents ou temporaires, apprentissage coopératif). Ces regroupements favorisent l'entraide et les interactions constructives.

b) Différenciation des contenus

L’enseignant adapte les savoirs et compétences à acquérir selon les niveaux et les intérêts des élèves, en utilisant divers supports (audio, visuels, numériques). Il peut aussi proposer :

- Des textes adaptés au niveau de lecture.
- Du matériel supplémentaire.
- Des outils d’organisation.
- Des projets interdisciplinaires.
- L’usage des TIC.
- Des travaux en équipe.
- Des renforcements ciblés après évaluation diagnostique.

c) Différenciation des processus

Cela implique d’utiliser des méthodes variées pour faciliter la compréhension, selon les besoins des élèves. L’évaluation permet de repérer les difficultés et de choisir les processus adéquats. Les élèves peuvent atteindre le même objectif par des chemins différents.

d) Différenciation des productions *(non développée dans le texte original mais logique à évoquer)* :

Les élèves peuvent produire des travaux différents pour montrer leur compréhension : exposés, affiches, cartes mentales, vidéos, etc. L’essentiel est d’évaluer la maîtrise du contenu, pas la forme unique de présentation.

Enfin nous pouvons dire que la pédagogie différenciée est une démarche souple et réfléchie, centrée sur l’élève. Elle prend en compte les différences individuelles pour adapter l’enseignement aux besoins de chacun. Elle ne se limite pas à des méthodes, mais constitue un état d’esprit pédagogique, indispensable pour une éducation plus équitable et plus efficace.

Conclusion

Enseigner le français langue étrangère ne se résume pas à transmettre des règles ou à corriger des fautes. C'est avant tout accompagner des apprenants dans un parcours riche, parfois semé d'obstacles, mais toujours porteur de sens. Que ce soit à l'écrit ou à l'oral, s'exprimer dans une langue étrangère demande bien plus que de simples connaissances grammaticales : cela mobilise des savoir-faire, des habitudes culturelles, de la confiance en soi, et surtout, beaucoup de pratique.

L'écriture, trop souvent perçue comme un exercice figé, est en réalité un espace d'expression personnelle et intellectuelle. Elle exige de maîtriser la langue, bien sûr, mais aussi d'organiser sa pensée, de comprendre les attentes de l'interlocuteur, et de savoir s'adapter à différentes situations de communication. C'est en travaillant toutes ces dimensions – linguistique, discursive, cognitive, pragmatique et socioculturelle – que l'on peut réellement aider les apprenants à devenir des scripteurs autonomes, capables de produire des textes clairs et pertinents.

De la même façon, l'oral mérite une attention toute particulière. Longtemps relégué au second plan dans les méthodes d'enseignement, il est aujourd'hui reconnu comme essentiel dans la vie quotidienne, professionnelle ou scolaire. Parler, écouter, interagir… ce sont des gestes naturels dans une langue maternelle, mais qui deviennent vite intimidants lorsqu'on apprend une langue étrangère. Il est donc crucial de mettre les apprenants en confiance, de leur offrir des situations d'expression variées, authentiques, motivantes, et de valoriser chaque effort.

En tant qu'enseignants, notre rôle est de proposer des activités qui donnent du sens aux apprentissages : des jeux de rôles, des projets oraux, des écrits concrets. Il faut aussi être à l'écoute des difficultés spécifiques de chacun – qu'elles soient liées à la prononciation, au vocabulaire, à la peur de l'erreur –

et y répondre avec patience et bienveillance. C'est dans cet équilibre entre exigence et soutien que les progrès les plus durables voient le jour.

Finalement, enseigner le FLE, c'est bien plus qu'enseigner une langue : c'est ouvrir un chemin vers une nouvelle culture, de nouveaux liens sociaux, une plus grande autonomie. Et c'est dans cette dynamique humaine, progressive et respectueuse du rythme de chacun, que l'apprentissage devient réellement vivant et porteur d'avenir.

.

Bibliographie

ANCTIL, D. (2005) Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux, Université de Montréal.

BARBARA, A-B (2006), Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues, La Découverte, Paris.

BARE DE MIGNIAC, C. (1996) : *vers une didactique de l'écriture*, Paris, De Boeck.

BARKAT, M. et LEFRANC, Y. (1997) : *La boîte à outils de l'assistant de français au Royaume-Uni*, Londres, Ambassade de France.

BAUTIER, E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.

BAUTIER, E. et ROCHEX, J, L. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin.

BEACCO Jean Claude (2007) *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, coll. Langues & didactique

BEACCO, J-C, et DI GIURA, M (2008), Alors, Cahier d'exercices, niveau A2 du CECR, Didier, Paris.

BEAUDET, C. (2015/3) « Littéracie universitaire, *patchwriting* et impéritie », *Le français aujourd'hui* (N° 190), p. 99-114. DOI 10.3917/lfa.190.0099

BEAUDET, S. et ROUX, P.-Y. (1996), réussir le DELF, unité A4, Oral/écrit, Didier, Paris.

BENBOUZID, B (2009), La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations, Casbah, Alger.

BENBOUZID, B et Philippe QUÉAU, préface, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, UNESCO - ONPS, 2006

BENHOUHOU, N (2007), L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspective, thèse de doctorat, Bouzareah, Alger.

BENHOUHOU, N. (2007) L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspectives

BENVENISTE, C, B. (1997) : *Approches de la langue parlée en français,* Paris, Ophrys.

BOUANANI, F. (2008), L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux **Synergies** *Algérie* n° 3 -pp. 227-234

BOUCHARD, R. et KADI, L. *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*

CARDUNER, D., HOLY, L., M'GHARY, K. et PIGNON, C. (2012-2013) La place de l'écrit et de l'écriture dans notre société: usages et mutations INSA de Rennes Département INFO 3ème année

CATACH, N (2005), L'orthographe française, Armand Colin.

CHABANNE, J-C & BUCHETON, D. (2002) chapitre extrait de l'ouvrage : *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves,* Delagrave/CRDP Versailles.

CHAROLLES, M (1986), L'analyse des processus rédactionnels, Pratique N° 49, Metz.

CHISS, J, L / REUTER, Y. et J. DAVID *Didactique du Français, Fondement d'une discipline.* Collection : Savoirs en pratique. Bruxelles : De Boeck 2005

COUBARD, F et GAMORY, F (2003/4), Ecrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé, N° 132, p. 457- 482.

COURBON, B (1996), Concours de professeur des écoles, l'épreuve de français, Vuibert, Paris.

COURTILLON, J.

CUQ, J-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, S.E.J.E.R.Paris.

CUQ. J.P et GRUCA. I, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

DABENE M. Un modèle didactique de la compétence scripturale. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°4, 1991. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. pp. 9-22;

DJEBBAR, A (2007), Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation.

DJENATI, G. (2009/9) : « Pourquoi écrire ? », *Le Journal des psychologues* (n°272), p. 20.

FRAENKEL BEATRICE ET MBODJ AÏSSATOU (2010/3), « Introduction. » Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles, *Langage et société*, n° 133, p. 7-24. DOI : 10.3917/ls.133.0007

FREINET, C. (1969) : *Pour l'école du peuple*, Paris, **(**Maspero**)**

GALISSON .R, Coste .D, 1976, *Le dictionnaire de Didactique des Langues,* Paris, Hachette.

GARCIA DEBANC. C et DELCAMBRE .I, 2001 / 2002*, Enseigner l'oral, Repères n°24-25*, Paris, INRP.

GARNOT, J-S-F (1963), l'évolution des écritures égyptiennes, in l'écriture et la psychologie des peuples, Armand Colin , Paris.

GERMAIN, C. (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.

GERNET, J (1963), aspects et fonctions psychologiques de l'écriture, in l'écriture et la psychologie des peuples, Armand Colin , Paris.

GIORDAN, A et SALTET, J (2012), Apprendre à apprendre, E.J.L, Paris.

GIRARDET, J et CRIDLIG, J-M (2004), Panorama de la langue française, Cahier d'exercices, CLE International/SEJER.

GOODY, J. (1977) : *La raison graphique*, Paris, Minuit.

GOODY, J. (2007) : *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.

HALTE, J-F et PETITJEAN, A (1980), Ecrit, écriture, école et société, Pratique N° 26, Metz.

HOLEC, H., LITTLE, D., RICHTERICH, (1996), Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, conseil de l'Europe, Strasbourg.

JAVERZAT Marie-Claude. De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°17, 1998. L'oral pour apprendre. pp. 127-137;

LAHIRE, B. 1998) : *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, **Ville**-Ecole-Intégration, n° 114, septembre 1998

LE LAY, Y (2010), Savoir rédiger, Unigraf S. L, Espagne.

LEFRANC Y. (2004) : « L'apprenant, sa faculté de langage et la classe de langue », *Etudes de linguistique appliquée* 133 : 79-95.

LEFRANC, Y. (2004/1) « FLE, FL«M», FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue », *Ela. Études de linguistique appliquée* (no 133), p. 79-95.

LEFRANC, Y. (2000-2008) : *Cours de méthodologie du FLE*, Strasbourg, Polycopiés.

LEFRANC, Y. (2002) : « Le FLE au service du FLM », *Education et sociétés plurilingues* 12 : 51-64.

LEFRANC, Y. (2008/4) « Discuter librement en FLE-FLS : un dispositif transculturel donc politique », *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 152), p. 493-504.

LEFRANC, Y. (2009) Apprentissage des langues Modernisation et domestication participative, Synergies *Sud-Est européen* n° 2- pp. 177-194

LEFRANC,Y. (2009) : Apprentissage des langues Modernisation et domestication participative.

LEVY-BRUBL, H. (1963), l'écriture et le droit, dans l'écriture et la psychologie des peuples, Armand Colin.

LOJKINE, S (2011), qu'est ce que l'écriture ? Cours d'initiation à la *french theory*, février 2011, université de provence.

MANGENOT, F (2000 / 3), Contexte et conditions pour une réelle production d'écrit en ALAO, Université Stendhal, Grenoble 3, France.

MARIELLE RISPAIL, SYLVIE WHARTON« Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Ela.*

METRAUX, A (1963), les primitifs : signaux et symboles, pictogrammes et protoécriture, in l'écriture et la psychologie des peuples, Armand Colin , Paris.

NATHALIE PREVOST, MARIE-FRANCE MORIN,(2015/3)« Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? », *Le français aujourd'hui* (N° 190), p. 35-50. DOI 10.3917/lfa.190.0035

NDIAYE, V. (1997) behaviorisme vs constructivisme : quelle approche pour l'apprentissage humain ? *Education scientifique vol. 1 n° 1* APSNS Dakar.

OFELIA ELENA AQUINO GARCIA, (2010) Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (Cas de figure des apprenants mexicains)

PEYROUTET, C (1992), Expression : Méthodes et Techniques, Nathan, Paris.

PUREN, C. (1998) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.

PUREN, C. et BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (1998) : Se former en didactique des langues, Paris, ellipses.

REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

RISPAIL, M et WHARTON, S, « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/1 (no 129), p. 41-52.

ROEGIERS, X. (2006) L'APC dans le système éducatif algérien, UNESCO – ONPS

SCHNEUWLY, B. (1995) *apprendre à écrire. Une approche socio-historique* .p. 73-100

SPICHER, A (2014), Savoir rédiger : les techniques pour écrire avec clarté et efficacité, 2ème édition, Ellipses, Paris.

Yann, L. (2001), savoir rédiger, Larousse.

SITOGRAPHIE

- **MATHIEU QUET**, « Jack Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2007, mis en ligne le 30 août 2007, consulté le 30 juillet 2017. URL : http://lectures.revues.org/429

- Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues

http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/.édition numérisée au format pdf : décembre 2012.

- **MARIE-CECILE** GUERNIER **ET CHRISTINE** BARRE-DE MINIAC, « Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas », *Pratiques* [En ligne], 143-144 | 2009, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 30 juillet 2017. URL : http://pratiques.revues.org/1457 ; DOI : 10.4000/pratiques.1457

- **TAILLEFER**, HELENE. 2006. «Deux révolutions de l'écrit : de l'imprimé au virtuel», *Postures*, Dossier «Espaces inédits: les nouveaux avatars du livre», n°8, En ligne http://revuepostures.com/fr/articles/taillefer-8 (Consulté le 11 / 01 / 2018). D'abord paru dans : Taillefer, Hélène. 2006. «Deux révolutions de l'écrit : de l'imprimé au virtuel», *Postures*, Dossier «Espaces inédits: les nouveaux avatars du livre», n°8, p. 15-28.
- https://www.codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf