

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

OPTION LETTRES MODERNES

OPTION « FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE »

Rapport présenté par Valérie Spaëth

SOMMAIRE

Introduction générale

1. Modalités de l'épreuve

2. Enjeux de l'épreuve

3. Présentation synthétique des dossiers proposés aux candidats

3.1. Les documents authentiques

3.1.1. Les extraits de magazines, de revues, de BD

3.1.2. Les extraits de manuels et port-folios

3.2. Les textes littéraires, la chanson

3.3. Les usuels et les articles

3.3. 1. Les usuels

3.3. 2. Les articles

4. Méthodologie de la présentation de la séquence

4.1. Le point sur les contextes FLE/FLS

4.2. Présentation des documents du dossier dans une séquence : l'introduction

4.3. La structuration de la séquence

4.3.1. Articulation des objectifs

4.3.2. Articulation des compétences (compréhension/production orales et écrites)

4.3.3. Progression et évaluation

4.3.4. Activités, tâches, exercices

4.4. Développement d'une séance

4.5. La conclusion de la présentation

5. L'entretien

6. Conclusion générale

7. Bibliographie

8. Sitographie

9. Annexes

Annexe 1 : sujet zéro

Annexe 2 : textes lois

Annexe 3 : synopsis des dossiers de la session 2014

Introduction générale

Le rapport de la session 2014 de l'épreuve orale concernant l'option Français langue étrangère et seconde s'inscrit dans les conditions de la mise en place de la nouvelle maquette du Capes de lettres. Les étudiants déclarés admissibles au Capes-Cafep de la session ordinaire de 2014, ont donc été en juin 2014, les premiers à présenter l'épreuve optionnelle n° 2 (Analyse d'une situation professionnelle à coefficient 2) selon les modalités décrites par le texte paru au *Journal Officiel* du 27 avril 2013. Il est donc important de signaler que la seule référence pour les préparateurs des ESPE et des universités, comme pour les candidats était constituée par le sujet zéro (cf. annexe1) ; par ailleurs, il faut aussi souligner que, conformément aux réquisits de cette nouvelle maquette, la plupart des candidats admissibles étaient en préparation en master 1 MEEF et avaient peu d'expérience réelle de la pratique de classe.

L'entrée¹ de la discipline « Français langue étrangère et seconde » dans le Capes de lettres constitue une ouverture importante sur la question de l'altérité linguistique et culturelle en milieu scolaire. Certes, cette discipline s'inscrit plus directement dans les disciplines universitaires depuis la création de la maîtrise FLE (puis DEA aujourd'hui master, Doctorat de didactique des langues) au début des années 1980 qu'elle n'appartient à l'univers de la formation scolaire. Cependant, d'une part à cause de l'ancienneté dans le système scolaire français des classes d'accueil et des CEFISEM² et, d'autre part, à cause de l'actualité et des forts enjeux sociaux autour de l'intégration des élèves allophones, cette discipline se justifie pleinement dans un concours de recrutement d'enseignants de français. En effet, l'importance des différents contextes et situations où le français entre en contact avec d'autres langues et d'autres cultures concerne directement ou indirectement le futur professeur de lettres qui est d'abord un professeur de langue française et qui peut, de diverses manières, dans une classe ordinaire être confronté à la diversité des répertoires linguistiques et culturels de ses élèves.

Il sera donc nécessaire dans ce rapport de situer les frontières théoriques et méthodologiques de cette discipline dans la mesure où les candidats sont des non spécialistes, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas, dans la plupart des cas, suivi un parcours FLES au cours de leur licence de lettres. L'option FLES du CAPES recouvre en effet des situations diverses qui ne peuvent se réduire à la seule alternative : pour le FLE, aux établissements sous contrat français à l'étranger et pour le FLS, aux unités Pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)-EANA (élèves allophones nouvellement arrivés en France)³

Après avoir décrit les modalités et les enjeux de l'épreuve, le rapport commentera, sur la base d'un synopsis, l'ensemble des dossiers qui ont été proposés aux candidats. Il analysera les types de savoirs et de compétences requis pour réussir cette épreuve. Il reviendra sur les modalités d'évaluation des deux moments proposés au cours de l'épreuve (présentation de la

¹ L'idée n'est pas complètement nouvelle : un décret de 1952, prévoyait un « CAPES section lettres modernes nouveau régime pour l'étranger ». D. Véronique (2010) précise que ce CAPES mention étranger comportait « l'obligation d'accepter un poste à l'étranger » (2010 : 95). Il souligne le fait que « la mention «étranger» disparaîtra du CAPES de lettres modernes en 1980, sans réaction apparente » (*Ibid.* : 97).

Par ailleurs, la certification complémentaire français langue seconde, organisée à partir du [BO N°39 du 26 octobre 2004](#), sous la responsabilité des CASNAV, constitue aussi un élément clef de cette configuration institutionnelle.

² CEFISEM : Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants, créés en 1986 et transformés en centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) en 2002.

³ BO 11 oct. 2012 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

séquence et entretien). Dans la perspective d'aider les futurs étudiants de Master 1 admissibles au concours à préparer au mieux cette option, le rapport mettra en évidence les qualités des meilleures présentations réalisées cette année ainsi que les principales difficultés rencontrées par les candidats. Il permettra aussi d'orienter les préparations mises en place dans chaque ESPE et université.

Ce rapport est le fruit d'un travail collaboratif des cinq commissions de la session 2014. En effet, en amont l'ensemble de la commission avait élaboré une grille d'évaluation commune permettant pour chaque dossier présenté par demi-journée aux candidats, de relever et d'analyser sa réception et son approche, ainsi que les attentes et les difficultés soulevées par son traitement. Cet outil d'analyse a largement favorisé l'écriture de ce rapport. Nous remercions ici donc tout particulièrement l'ensemble des commissions pour cette collaboration efficace.

1. Modalités de l'épreuve

L'épreuve prend appui sur un dossier constitué de deux à quatre documents. En général, nous le verrons dans la partie portant sur la présentation des dossiers, ces derniers comportaient 3 ou 4 documents : deux documents (un document authentique ou une page de manuel et un texte littéraire) étant destinés aux élèves, les deux autres, ou l'autre (texte théorique ou définition) étant destinés à l'enseignant. Chaque dossier spécifiait une problématique didactique à traiter et proposait un contexte (FLE ou FLS) ainsi qu'un niveau référencé dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL). Dans certains dossiers, un thème était aussi proposé pour le traitement de la séquence.

Signalons ici que les candidats disposaient lors de leur préparation (3 heures), en dehors des dictionnaires traditionnels, de trois documents de référence importants en FLES, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) (désormais CECRL, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq dir. 2003). (désormais DDFLES) ainsi que les grilles d'évaluation de la production orale (A1 A2 B1 B2 C1 C2) et les grilles d'évaluation de la production écrite (A1 A2B1 B2 C1 C2) réservées aux examinateurs du DELF et du DALF⁴.

Il était demandé aux candidats de présenter les documents en fonction de la problématique indiquée par le sujet de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence pédagogique au sein de laquelle ils choisissaient de développer plus particulièrement une séance de cours. Attirons ici l'attention des candidats sur le fait que « le projet de séquence doit être régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels »⁵. Nous y reviendrons dans la partie méthodologique (cf. *infra*4).

L'oral se déroule en deux temps : le candidat expose durant 30 mn sa proposition de séquence **et le développement d'une séance** à partir du dossier étudié, puis ; il sort, le jury délibère sur une note « plancher » en deçà de laquelle il ne pourra pas descendre. Le candidat revient et débute alors l'entretien qui dure environ 30 mn. Cet entretien ne peut que constituer un « plus » pour le candidat.

⁴ Exemple : grille d'évaluation de la production écrite B1 :

https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/Kapitel_1.6/B1/delf_b1_grille_pe.pdf

⁵ Arrêté du 19 avril 2013

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724

L'entretien comporte trois volets : un retour réflexif sur la présentation du candidat qui doit l'amener à préciser, argumenter l'approche qu'il a choisie ; un élargissement culturel sur la discipline FLES et enfin des questions portant sur l'ouverture professionnelle. Concernant cette option, l'ensemble des commissions FLES avait établi une série de questions portant sur les missions de l'enseignant fonctionnaire en relation avec des élèves allophones.

2. Enjeux de l'épreuve

L'arrêté du 19 avril 2013 stipule que « Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires »⁶.

Dans le cas de l'option FLES, la relation avec l'enseignement du français, mais aussi avec les autres langues de l'école et les disciplines non linguistiques prend une dimension particulière dans la mesure où les futurs enseignants participant à cette option ne sont pas nécessairement destinés à enseigner en UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), mais peuvent collaborer avec l'enseignant de ces unités pédagogiques et seront souvent confrontés dans leur classe « ordinaire » à l'altérité linguistique et culturelle. Certains enfin peuvent se destiner à un enseignement à l'étranger ou en lycées bilingues qui se développent fortement, à l'heure actuelle, dans toute l'Europe et au-delà.

3. Présentation synthétique des dossiers proposés aux candidats

Le synopsis des 35 dossiers figurant en annexe 2 de ce rapport permet d'avoir une vue à la fois générale et précise du type de réflexion didactique qui a été proposée aux candidats par l'ensemble des commissions. Pour cette première session, il paraît important de présenter une typologie des documents proposés au candidat.

Il faut remarquer que l'ensemble de ces dossiers propose aussi une vue panoramique assez complète des problématiques contemporaines de la discipline didactique du FLES, qu'ils contiennent des ressources classiques d'un point de vue théorique et méthodologique. Ajoutons que les deux documents destinés à être travaillés avec les élèves (et donc qui ont vocation à trouver place au cours de la séquence) sont des documents authentiques et des textes littéraires. Les deux autres documents sont d'ordre théorique ou méthodologique et n'ont pas vocation à être intégrés à la séquence de classe proposée par les candidats.

3.1. Les documents authentiques

Ce n'est pas un hasard si le sujet zéro de l'option comportait la définition de « document authentique » (cf. annexe 1). Ce type de support, ainsi dénommé dans un des cadres méthodologiques du FLE (plus précisément dans l'approche communicative), reste une pièce centrale de la discipline FLES. Cependant, la diversité des documents authentiques mobilisés dans les dossiers (cf. annexe 2 synopsis) permet déjà de mettre en évidence leur adéquation avec les réquisits d'une approche contemporaine de l'enseignement du FLES. Cette diversité sera encore élargie la session prochaine avec l'introduction de documents audio.

⁶ *Ibid.*

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724

Pour cette session, les documents authentiques étaient des extraits de magazine, des extraits de bande dessinée ou bien des documents extraits de manuels, c'est-à-dire déjà didactisés.

3.1.1. Les extraits de magazines, de revues, de BD

Il est important de souligner que les magazines pour adolescents offrent de bonnes ressources sur des sujets contemporains. Les articles extraits de *Mon quotidien*, *Okapi*, *Citoyen junior*, *Géo Ado* et *Le Monde des ados* sont à la fois écrits dans une langue correcte et accessible. Les illustrations qui les accompagnent sont des éléments essentiels pour la mise en place de leur compréhension.

La revue *Le français dans le monde*, qui, depuis 1961, constitue la revue spécialisée des professeurs de FLE partout dans le monde⁷, offre non seulement des rubriques pédagogiques, des fiches, mais aussi des documents authentiques dont la valeur esthétique, sociolinguistique et didactique est importante.

Deux extraits de planches de BD ont été aussi utilisés lors de cette session, on peut imaginer un élargissement de l'utilisation de ce support pour la prochaine session.

Ces types de documents ont été exploités, en fonction de leur thématique, aussi bien en contexte FLE qu'en contexte FLS.

Dans deux dossiers FLS, ce sont des productions d'élèves publiées qui ont servi de documents authentiques (*4 saisons pour 3 petits pois – les enfants font un almanach*. Poitiers : Ed. Flblb, Fiches de dictionnaire élaborées par des élèves, B. Marin, 1998, *Créer son dictionnaire avec les mots de l'école*, Créteil CRDP de Créteil).

3.1.2. Les extraits de manuels et portfolios

Les manuels de FLE constituent une banque de données inépuisables pour les dossiers. Depuis le début du XXI^e siècle, ils tendent tous à s'inscrire dans les catégories des descripteurs du *CECRL*. S'ils relèvent tous de manière évidente de l'approche communicative, s'ils abordent souvent l'apprentissage par tâches, certains d'entre eux prétendent s'inscrire dans la perspective actionnelle évoquée par le *CECRL*.

La palette de manuels utilisée par les commissions reflète assez bien leur diffusion dans les différents contextes d'enseignement/apprentissage du FLE aussi bien en France qu'à l'étranger.

Écho 1, Clé International 2011

Oh là là ! Clé international, 2014

Alter ego 1 et 2, Hachette 2012

Café Crème 2, Hachette 1997

Ligne directe A1, Didier 2011

Latitudes A1/A2, Didier, 2008

Rond-Point 2, B1 Maison des langues, 2011.

Le seul manuel de Français langue seconde/ français langue de scolarisation, s'adressant à des élèves allophones scolarisés en France s'intitule *Entrée en Matière* (Hachette 2005). Il a été souvent exploité par les commissions.

Un extrait du *Portfolio européen des langues, collège*, (V. Castellotti, D. Coste, D. Moore, C. Tagliante, dir. 2003, Didier) a aussi été utilisé comme document authentique.

⁷ Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) : <http://fipf.org/publications/le-francais-dans-le-monde>

Les commissions ont exploité des extraits de ces manuels de deux manières différentes : en gardant les consignes et activités qui entouraient les documents choisis ou bien en ne gardant que le document en question sans appareil pédagogique. Les synopsis des manuels ont aussi pu être utilisés comme documents à exploiter. Nous verrons dans la partie méthodologique quels ont été les avantages et les difficultés posés par ces deux manières de présenter ces extraits.

3.2. Les textes littéraires, la chanson

En FLE, l'approche communicative avait eu tendance à ses débuts (1980) à « évacuer » le texte littéraire ou à l'utiliser comme un support d'apprentissage parmi d'autres pour enseigner la grammaire et le lexique. Une approche plus contemporaine de la didactique du FLES a commencé à réintroduire le texte littéraire comme genre à part entière.

Nous remarquons que c'est essentiellement la littérature française et francophone du XXe et du XXIe siècle qui a été mobilisée dans les dossiers, les genres du roman, de l'essai, de la poésie et du théâtre sont représentés à part inégale. En dehors des auteurs modernes et contemporains seuls Arthur Rimbaud et Molière sont cités.

Certains de ces textes ont pu être extraits des différents manuels : *Littérature progressive du français* (niveaux débutant, intermédiaire, avancé) chez CLE International. Ils ont l'avantage d'être accompagnés d'une biographie de l'auteur et d'une boîte lexicale.

La littérature de jeunesse a été relativement mobilisée. La chanson, très exploitée en FLE, n'a été utilisée que dans un seul dossier (Chanteuse Zaz). C'est compréhensible dans la mesure où pour cette session, la chanson en tant que document audio n'était accessible que sous forme de texte à lire.

Voici une liste des auteurs cités dans les dossiers (pour le détail, voir annexe synopsis).

Romans français et francophones des XXe et XXIe siècles

Marcel Aymé, Azouz Begag, Albert Camus, Patrick Chamoiseau, Philippe Delerm, Marie Desplechin, Edmond Jabès, Thierry Jonquin ; Agota Kristof, Ahmadou Kourouma, Amin Maalouf, Elisabeth Mazev, Marcel Pagnol, Gilles Paris, Daniel Pennac, Georges Pérec, Raymond Queneau, Antoine de Saint-Exupéry, Dai Sijie.

Poésie française et francophone des XXe et XXIe siècles

Guillaume Apollinaire, Martin Niemöller, Jacques Prévert, Claude Roy, Jules Supervielle

*Littérature de jeunesse d'expression française*⁸ :

V. Gogy et R. Badel, *Le cahier de Leila de l'Algérie à Billancourt* ; H. Montardre, *Baba Noël* ; G. Sempé et A. Goscinny, *Le petit Nicolas* ; J.-P. Siméon et I. Simon, *La Mouche qui lit* ; M Trepas., *Les mots oiseaux* ;

On note aussi l'utilisation d'un conte bilingue extrait de C. Marcus, *Français langue seconde, lectures pour le collège*.

Les deux autres séries de documents que nous allons maintenant présenter étaient strictement destinés à l'enseignant et devaient permettre au candidat de construire sa réflexion didactique avec la problématique proposée dans le dossier et illustrée par les deux précédents documents.

⁸ Nous savons en effet que le marché de la littérature de jeunesse est actuellement essentiellement constitué en France par des titres traduits d'auteurs anglo-saxons.

Certains candidats n'ont pas perçu cette différence fondamentale et ont utilisé les documents théoriques comme des documents pédagogiques en proposant de fait des activités inappropriées aux apprenants. Ils ont été nécessairement pénalisés par cette approche.

3.3. Les usuels et les articles

3.3. 1. Les usuels

Les usuels comportent quelques titres qu'il est indispensable aux candidats de connaître et qui sont tous bien représentés dans les dossiers. De nombreux extraits de ces usuels ont en effet été utilisés pour étayer la réflexion des candidats, car ils sont suffisamment explicites et ont vocation à s'adresser à des non spécialistes de la didactique du FLES. N'oublions pas que pour cette première session, les préparations, si elles ont eu lieu, n'avaient comme point d'appui que le sujet zéro.

Le premier de ces usuels et sans aucun doute, le plus important est le *CECRL*. Il n'est pas d'un usage facile pour les candidats, mais le jury recommande *a minima* une lecture analytique du préambule qui permet de comprendre l'esprit de cette politique linguistique ainsi que l'analyse fine des descripteurs. La compréhension de leur articulation didactique et discursive, et non pas seulement leur description, s'impose comme une nécessité dans la formation. Il est nécessaire aussi que les candidats aient conscience de l'intérêt didactique et pédagogique du *Portfolio européen des langues* (PEL)⁹.

Deux dictionnaires de référence sont importants : celui dirigé par J.-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (DDFLES)* et celui dirigé par J.-P. Robert : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*.

Il existe un *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, dirigé par J.-P. Cuq et I. Gruca qui constitue une bonne initiation au domaine.

Pour le domaine plus spécifique du FLS la publication du MEN, *Le français langue seconde*, Collège, CNDP 2000 reste utile bien que désormais ancienne.

3.3. 2. Les articles

Le nombre d'extraits d'articles ou d'ouvrages scientifiques utilisés cette année dans les dossiers a vocation à s'élargir. Cependant les commissions devront toujours bien penser au public auquel ces articles s'adressent dans le concours. Ils ne peuvent donc pas être trop spécialisés, mais, surtout, ils doivent contenir une qualité intrinsèque indispensable : être explicites et servir de véritables supports à la réflexion. Ils doivent apporter des connaissances exploitables directement dans le dossier et ne pas trop s'appuyer sur une intertextualité que de fait, à moins que les candidats aient suivi un master FLE, ces derniers ne pourraient comprendre.

Voici la liste des auteurs et des articles utilisés dans les dossiers :

Bertocchini P. & Costanzo E. (2012), « La notion d'écrit : lire et comprendre », *Le français dans le monde*, n°384.

Besse H. & Porquier R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif/Hatier.

Blanchet Ph. & Chardenet P. (dirs). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des archives contemporaines

Cuq J.-P. (1996). *Introduction à la didactique de la grammaire*. Didier/Hatier.

De Pietro, J.-F. (2004), « Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. », dans C. Vargas dir., *Langue et études de la langue*, Presses universitaires de Provence.

⁹ www.coe.int/portfolio/fr ■

Le Ferrec L. (2008) «Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », in J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.

Marin B. (1998), *Créer son dictionnaire avec les mots de l'école*, Créteil CRDP de Créteil

Marquilló Larruy M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International.

Py B. (1992), « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL*, n°2.

Rosen E., (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence*, Paris, CLE International.

Verdelhan M. (2009), « Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ? » *Les Cahiers pédagogiques* n° 473, *Enfants d'ailleurs, élèves en France*.

Vigner G. (2009); *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.

Vigner, G. (2011) « Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage ? », *Recherches et Applications*, 51.

Weber C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris : Didier, col. Langues et didactique.

On remarquera qu'excepté B. Marin, tous ces auteurs appartiennent directement au champ de la didactique des langues étrangères et que leur approche peut être sociolinguistique, acquisitionniste, ou strictement didactique.

On retrouve ici un univers éditorial spécifique du domaine avec lequel les candidats doivent avoir été familiarisés au cours de leur formation :

La revue généraliste pour les profs de FLE : *Le français dans le monde*

La revue de recherche liée au *Français dans le monde Recherches et applications*

La collection « Langues et didactique » (Didier).

La collection « Français langue étrangère » (Hachette).

La collection « Didactique des langues étrangères » (CLE International).

La série « Langues et perspectives didactiques » (Actes académiques/Riveneuve Editions)

4. Méthodologie de la présentation de la séquence

4.1. Le point sur les contextes FLE/FLS

Chaque dossier était volontairement situé dans un contexte FLE ou FLS avec un niveau donné (allant du A1 au B2), la majorité des dossiers se situant cependant au niveau B1, c'est à-dire à ce que l'on appelle le niveau seuil¹⁰. Il est donc nécessaire ici, avant d'entrer dans le détail méthodologique de l'épreuve elle-même, de situer clairement la signification de ces deux contextes dans la mesure où les candidats pour construire leur séquence ont besoin d'en avoir une connaissance fine. Nous n'allons pas ici reprendre toute l'histoire de la discipline FLE, mais il est important de rappeler que la matrice théorique et méthodologique du FLE

¹⁰ En référence, entre le *Français Fondamental* (1959) et le *CECRL* (2001), à l'ouvrage de Coste et al. (1976) *Un Niveau Seuil*, qui, en partant des notions d'actes de langage et de compétence de communication, constitue la publication de référence du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues étrangères. Le niveau B, le niveau seuil y est créé comme le niveau de référence en termes de compétence de communication. Pour comprendre cette période complexe de la constitution de la didactique des langues en lien avec la politique linguistique européenne, consulter les conférences de D. Coste http://www.fle.fr/es/paginas-profesionales/url_article/post/212/Regard-sur-la-didactique-des-langues-depuis-les-annees-50

repose sur la reconnaissance progressive d'un fait majeur : celle du répertoire bilingue, voire plurilingue des apprenants et ses conséquences sur le plan de l'apprentissage du français. C'est cette donnée « cognitive » qui doit d'abord être comprise : la gestion des passages d'une langue à une autre¹¹ doit être prise en charge par l'enseignant dont c'est le métier. Sa réflexion méthodologique doit porter sur les enjeux de la compréhension orale et écrite qui ne reposent pas sur les mêmes processus qu'en français langue maternelle. La sensibilisation (sinon la connaissance) à la problématique des doubles passages (L1/L2 et langue orale/écrite) que doivent réaliser les élèves allophones pour construire du sens en français constitue un réquisit absolu pour aborder la didactique du FLES.

La question des contextes vient ensuite spécifier, non seulement les conditions de l'apprentissage mais aussi les valeurs sociales et culturelles qui entourent l'apprentissage du français ainsi que les enjeux sociaux qui les déterminent.

Dans cette perspective les nombreuses différences entre un contexte FLE et un contexte FLS sont essentielles. Le FLE est une des disciplines linguistiques des systèmes éducatifs dans le monde et n'a pas de statut particulier en dehors de l'école, son apprentissage repose sur un choix plus ou moins volontaire, alors que le FLS ne constitue pas un choix personnel, il est prédéterminé, dans de nombreux contextes, par son statut de langue officielle ou de langue d'enseignement. Dans ce dernier cas, le français est non seulement une discipline linguistique, mais aussi la langue de tout ou partie des apprentissages.

Pour entrer de manière plus fine dans la distinction de ces deux types de contextes, il faut nécessairement introduire une dimension sociolinguistique déterminante : le contexte d'enseignement/apprentissage du français FLE ou FLS peut être homoglotte ou hétéroglotte¹². Le caractère homoglotte du contexte signifie qu'il existe une relative continuité entre les usages linguistiques en français dans la classe et en dehors de la classe. C'est le contexte d'apprentissage le plus favorable s'il est exploité par l'enseignant (qui favorise ainsi les conditions de l'immersion), mais le moins fréquent en termes statistiques sur la planète quand il s'agit du français. Le caractère hétéroglotte au contraire indique une discontinuité, voire une rupture radicale des usages linguistiques entre la classe de français et l'environnement sociolinguistique.

Le FLE en contexte homoglotte ne concerne pas directement les candidats du concours. Ce sont en effet les étudiants (école de langue, universités en France) et non les scolaires qui se trouvent dans cette situation. Un des candidats ayant présenté une séquence pour étudiants en université s'est trouvée de fait hors sujet.

En revanche, le contexte hétéroglotte en FLE pouvait être largement envisagé par les candidats, le FLE constitue une discipline linguistique, enseignée au collège et au lycée partout dans le monde (le français est la 2^e langue enseignée sur la planète, certes bien loin après l'anglais, mais en accroissement constant¹³) mais son enseignement est parfois pris en charge par les enseignants de l'Alliance française ou des instituts culturels locaux. Il faut bien distinguer ce type d'enseignement de celui des lycées français de l'étranger où c'est le programme français qui est en vigueur et où le français est enseigné comme une langue maternelle.

Dans le premier cas, il est difficile d'envisager l'enseignement du français sans la prise en compte de paramètres très importants : la qualité de l'environnement en français, parfois

¹¹ C'est-à-dire les passages réussis (transferts) comme les passages sources d'erreur (les interférences) qui constituent des stades nécessaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère et dont l'enseignant ne peut ignorer le processus.

¹² Cf. Porquier & Py (2004).

¹³ Voir site Organisation internationale de la Francophonie : <http://www.francophonie.org>

inexistant, la position du français dans le répertoire de l'élève qui pour apprendre le français s'appuie souvent sur la première langue étrangère apprise (par principe l'anglais).

Pour le FLS, on retrouve cette distinction fondamentale entre contexte homoglotte et hétéroglotte. Pour le concours qui nous intéresse ici, c'est le contexte homoglotte qui représente la majorité des situations. C'est-à-dire celle des UPE2A pour les enfants allophones. Mais, il ne faut cependant pas négliger le fait que, comme dans le premier cas, le contexte hétéroglotte est le plus fréquent sur la planète (cas d'à peu près tous les pays d'Afrique dite francophone et aussi dans une partie de la France ultramarine)¹⁴. Certains candidats qui en avaient une connaissance sociolinguistique suffisante ont choisi de traiter le contexte FLS en situation hétéroglotte. Dans ce cas, le jury recommande la plus grande prudence, car ces contextes sont à chaque fois spécifiques et il est nécessaire de les traiter de manière réaliste.

En dehors des problèmes de passages dans l'apprentissage d'une langue à une autre, les conflits sociolinguistiques et identitaires (diglossie vs loyauté linguistique) caractérisent plus ou moins fortement ces deux formes de contextes homoglottes et hétéroglottes.

N'oublions pas aussi que se développent partout des filières bilingues préparant au bi-bac (français + langue nationale) même si, cette année, aucun dossier ne portait explicitement sur ces questions.

Les enjeux pour les situations de FLS homoglotte et hétéroglotte sont bien sûr très différents en termes d'intégration sociale et culturelle, mais ils peuvent se rejoindre concernant la situation du français comme langue d'enseignement et de scolarisation. Dans les deux contextes, la question cruciale des normes et des variations du français est à examiner ainsi que la problématique de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire les liens à établir entre la séquence FLS et les apprentissages dans les autres disciplines dites non linguistiques (DNL).

Pour terminer cette première partie méthodologique, il est nécessaire d'insister sur le fait que les meilleures prestations des candidats reposaient sur la connaissance des différences entre contexte FLE et contexte FLS, c'est-à-dire sur la prise de conscience par les candidats que c'est bien la question de l'apprentissage et des passages interlinguistiques (notamment le guidage dans la compréhension) qui est en jeu et que la tâche de l'enseignant est de pouvoir repérer les besoins réels d'apprentissage des élèves, sans trop s'appuyer sur leurs propres représentations. En revanche, les plus mauvaises prestations étaient le fait de candidats qui « transposaient » une approche FLM de manière souvent dogmatique, en pensant qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent !

4.2.Présentation des documents du dossier dans une séquence : l'introduction

Toute prise de parole professionnelle, de surplus lorsqu'il s'agit de celle d'un futur enseignant, suppose de suivre un plan simple qui permette à l'auditoire de saisir le discours sans se perdre. Notons dès à présent qu'il est indispensable que le candidat regarde son jury lorsqu'il lui parle et sache se détacher de ses propres notes.

La présentation des documents constituant le dossier pouvait se faire de manières différentes. L'ensemble des commissions a constaté qu'il était inutile de passer un quart d'heure (c'est-à-dire la moitié du temps de présentation) à présenter les documents, qu'il valait mieux dans une introduction (entre 5 et 7 minutes) les contextualiser, identifier leur appartenance discursive, bien montrer que seuls deux des trois ou quatre documents étaient destinés aux élèves et surtout présenter rapidement l'intérêt de chacun des documents pour le traitement du dossier, notamment par rapport à la problématique proposée, plutôt que de les décrire

¹⁴ Pour plus de détails, voir Spaëth and Narcy-Combes (2014).

linéairement comme certains candidats l'ont fait. Il était plus judicieux de revenir au cours de la présentation de la séquence sur quelques éléments des documents théoriques pour étayer une démarche didactique. Certains candidats, parmi les meilleurs, n'ont pas hésité d'ailleurs à citer quelques courts passages de ces textes théoriques pour argumenter la progression didactique qu'ils avaient choisie. Dans tous les cas, l'introduction devait permettre l'identification du contexte (FLE ou FLS) et l'identification du niveau. Le *CECRL* étant à disposition dans la salle de préparation, il était indispensable de s'être référé aux descripteurs qui y sont très clairement énoncés. Plusieurs candidats, par méconnaissance des contextes et des niveaux de référence se sont placés de fait hors sujet. Par ailleurs, l'introduction devait se terminer sur l'annonce d'une proposition de séquence concrète (il est judicieux de lui donner un titre) en précisant bien les objectifs communicatifs, linguistiques et culturels généraux qui lui sont assignés, le nombre de séances choisies et le numéro (la place) de la séance qui serait développée.

4.3. La structuration de la séquence¹⁵

Il ne s'agit pas ici de proposer un plan dogmatique ou idéal d'une séquence FLE ou FLS, tout d'abord, parce que l'étude des manuels nous permet d'observer une forme de diversité appréciable, ensuite parce que contrairement à la discipline FLM, il n'y a pas de programme et qu'enfin, le jury a observé qu'un même dossier traité différemment par trois candidats successifs déroulait toute sa richesse. Le bon sens, la formation au plurilinguisme et la focalisation sur les processus de construction du sens par les élèves restent les points d'accroche d'une bonne séquence. Généralement les commissions ont considéré qu'une séquence réaliste se construisait en 5 à 6 séances maximum, au temps variable selon les institutions, mais dont la moyenne est de 50 mn (certains candidats ont proposé jusqu'à 12 à 13 séances, ce qui est irréaliste).

L'exercice consistait donc à présenter le déroulé de ces séances (les meilleures prestations leur ont assigné un titre résumant les objectifs spécifiques de chacune), à veiller à l'articulation et à la progression entre les séances, à spécifier dans laquelle des séances seraient exploités les deux documents destinés aux élèves et enfin à développer plus particulièrement la séance choisie qui devait nécessairement comporter l'un de ces deux documents. Certains candidats ont développé des séances qui ne comportaient aucun des deux documents destinés aux élèves, mais en ont exploité d'autres qu'ils connaissaient. Cela n'est pas possible et manifeste le manque d'adaptabilité du candidat à la situation, en revanche, de nombreux candidats n'ont pas hésité à ajouter des supports supplémentaires à leur séquence (extrait de film, reportages, etc.), c'est une initiative souhaitable et encouragée par le jury dans la mesure où elle n'occulte pas les documents proposés dans le dossier.

Il faut insister ici sur le fait qu'une séquence pédagogique doit être marquée par une véritable cohérence didactique¹⁶. Cela se manifeste à plusieurs niveaux qu'il est nécessaire d'examiner.

4.3.1. Articulation des objectifs

Les notions et les thèmes proposés dans les dossiers donnent tous lieu à la mise en place d'objectifs communicationnels, linguistiques et culturels (voire interculturels). Évidemment, certains dossiers plus spécifiquement axés sur un acte de langage ou un aspect culturel et interculturel favoriseront plus nettement ces aspects. Notons cependant ici un point qui devrait aller de soi : toutes les séances de la séquence ne peuvent comporter tous les objectifs

¹⁵ Souvent appelée aussi unité dans les manuels de FLE. L'étude de leur synopsis constitue une bonne approche de la progression en FLE

¹⁶ Cf. Courtillon (1995).

(communicationnels/linguistiques/culturels), ni systématiquement traiter de la notion du dossier, c'est inutilement lourd et ennuyeux pour les élèves. *A contrario*, les objectifs linguistiques et grammaticaux ne peuvent constituer les uniques objectifs d'une séquence et d'une séance, ils sont subordonnés à une situation de communication. Les plus mauvaises prestations ont été caractérisées par des séquences où la langue est décontextualisée et envisagée comme un objet en soi où seuls le lexique et la grammaire subsistent (normes prescriptives, approche déductive, dictée, etc.). En FLES, la langue est nécessairement inscrite dans une parole subjective, favorisée par les interactions dans la classe, mais elle relève aussi clairement de discours sociaux. La question des trois registres souvent évoqués de manière très normative par les candidats (soutenu, courant, familier) ne correspond que de manière éloignée aux 6 niveaux du *CECRL* et à la réalité des discours tenus dans la langue. Les objectifs culturels et interculturels, de fait, sont toujours à prendre en compte, dans la mesure où la langue française est non seulement porteuse de nombreuses cultures (les textes littéraires francophones proposés dans les dossiers en sont une des marques), mais les élèves allophones qui l'apprennent sont eux-mêmes situés dans leur culture. Les passages translinguistiques évoqués précédemment sont accompagnés de passages transculturels où les questions identitaires, de valeurs, etc. sont souvent mises en exergue. Attention donc à ne pas réduire ces questions culturelles et interculturelles à des clichés ou des stéréotypes : les plats culinaires ou la façon de s'habiller ne sont pas des éléments culturels probants en soi, même s'ils peuvent constituer une première approche qu'il faudra dépasser. La culture éducative, la culture linguistique telles qu'elles sont envisagées en FLES permettent de travailler l'interculturel sans tomber dans l'écueil des préjugés. Par ailleurs, le jury remarque une faible connaissance institutionnelle, mais surtout culturelle et linguistique des réalités de la francophonie et une grande confusion entre territoires (pays), langues et cultures. Concernant le FLS en situation homoglotte, le jury signale qu'il est important que les candidats aient une connaissance minimale des questions de migration en France (d'un point de vue démographique, sociologique et géopolitique). Cela leur permettra de se représenter de manière « juste », même générale, la situation des enfants issus de cette immigration¹⁷.

4.3.2. Articulation des compétences (compréhension/production orales et écrites)

C'est sans doute sur ce point sensible que les candidats ont eu le plus de difficultés. Comme il a été dit précédemment, la didactique du FLES est marquée par le rapport à l'altérité linguistique. Ce qui peut paraître naturel en langue maternelle (parce que cela repose sur une longue construction, le plus souvent inconsciente) n'a pas de sens a priori en langue étrangère. C'est pourquoi la didactique du FLE a produit des stratégies d'enseignement/apprentissage de la compréhension qui reposent sur un guidage progressif de l'accès au sens. L'oral est donc un objet d'apprentissage en soi qui n'est pas nécessairement dépendant de l'écrit. Or les candidats ignorent parfois les formes réelles de la langue orale et peuvent penser naïvement que l'écrit et l'oral sont transparents l'un à l'autre¹⁸. Par ailleurs, les candidats doivent avoir une connaissance minimale des problèmes posés par la prononciation (liaisons, e muet, etc., savoir faire la différence entre phonème (son) et graphème (lettre), variations et accent et enfin, avoir quelques notions de phonétique corrective

La conséquence méthodologique sur l'articulation des compétences de réception/compréhension et de production/expression est immédiate : les activités de

¹⁷ Voir à ce propos les ouvrages de G. Noiriel, historien et consulter sa conférence : http://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/qu_est_ce_qu'une_nation_gerard_noiriel.6486

¹⁸ Cf. à ce propos Olson (1998).

compréhension sont premières, les activités de production (dirigée puis libre) s'appuient sur les premières. Mais là encore, le jury tient à signaler que la lecture à haute voix ne constitue pas en soi pour des allophones une activité de compréhension, que le guidage vers la compréhension ne consiste pas à demander aux élèves de « repérer », de « souligner » des éléments d'un texte. La compréhension (globale puis fine) passe par une série d'activités d'écoute, par l'observation guidée par l'enseignant des faits de langue et de discours dans un texte oral comme écrit, par la reconnaissance des éléments discursifs qui le situent socialement, par le recours aux images, etc. De ce point de vue, le traitement du texte littéraire a posé problème, certains candidats en ont fait une stricte analyse littéraire sans l'inscrire dans la problématique du dossier et sans proposer de projet de lecture qui prenne en compte la spécificité du public visé, c'est-à-dire que le guidage dans le passage de la compréhension à l'interprétation n'a pas été effectué. La construction du sens d'un texte littéraire doit s'opérer pour l'élève grâce aux stratégies d'enseignement où langue et style sont liés (ce point d'ailleurs ne concerne pas que les élèves allophones). Il n'est pas inutile que le candidat lise lui-même le texte littéraire lors de la présentation s'il a décidé d'en faire l'objet d'étude d'une séance, car c'est déjà dans cette interprétation du texte littéraire que l'on peut juger aussi de sa capacité à le transmettre.

La relation lecture/écriture constitue un enjeu essentiel, notamment en contexte FLS homoglotte, où la scolarité des élèves allophones (qu'ils soient en UEPE2A ou non) repose en partie sur cette double compétence. Certains candidats ont montré leur capacité à les articuler de manière réflexive, c'est-à-dire aussi qu'ils connaissent les caractéristiques du français (rapport phonie-graphie/complexité de l'orthographe et son rôle dans la construction du sens, etc.) et ont conscience que cette double compétence se construit dans un rapport constant, qui passe par l'interprétation, la reformulation, la réécriture.

4.3.3. Progression et évaluation

Les candidats qui ont réussi cette épreuve avec de bons, voire de très bons résultats, ont tous pu articuler une progression dans la séquence qu'ils proposaient en fonction des objectifs annoncés en tenant compte de l'allophonie des élèves. Cela signifie clairement qu'ils avaient réfléchi aux évaluations à mettre en place pour gérer cette progression dans les apprentissages et notamment mis l'accent sur des évaluations formatives (par le biais d'auto-évaluation ou par le principe de la reformulation et de la remédiation par le professeur). Les évaluations sommatives, notamment portant sur une grammaire décontextualisée et normative, ne peuvent qu'apparaître comme des sanctions qui ignorent complètement le processus d'apprentissage. La cohérence didactique de ce point de vue doit être absolue : on n'évalue pas ce qui n'a pas donné lieu à apprentissage, on n'évalue pas une production orale par une production écrite et *vice versa*, les éléments de l'évaluation ne peuvent pas non plus être plus difficiles que ce qui a été travaillé auparavant. Plusieurs exemples frappants pour le jury : on expose une séquence à propos d'un dossier portant sur la notion de compréhension et de littérature qui propose une évaluation finale sur un poème de Rimbaud, sans avoir auparavant donné les moyens aux élèves de son appropriation, alors que seul un poème de Prévert a été travaillé ; on fait « jouer une pièce », « écrire un sketch ou une saynète » sans modèles, sans progression ; on demande à des élèves ayant validé un niveau A2 de faire un relevé sur le rôle des femmes dans *Les femmes savantes*...

4.3.4. Activités, tâches, exercices

Il est nécessaire que les candidats s'approprient la différence entre ces termes qui recouvrent des réalités pédagogiques différentes. Les activités permettent la construction et la stabilisation des apprentissages et déroulent des objectifs précis à atteindre qui sont évalués de manière formative. Les activités donnent lieu à une forme de contrat avec les élèves : les

objectifs sont clairement énoncés, les consignes vérifiées et reformulées, les moments de l'évaluation clairement définis. Ces activités comportent effectivement des exercices et des tâches à réaliser individuellement, en binôme ou en groupe. Cela aussi a été prévu préalablement. Les exercices transposés du FLM peuvent avoir l'intérêt d'initier les élèves allophones à la culture éducative à laquelle ils sont entrain de s'intégrer, mais le jury met en garde les candidats : il faut avoir réfléchi à leur portée stratégique dans la construction du sens : par exemple, quel est l'intérêt, même en FLM, de faire travailler le résumé à partir d'un extrait de *L'étranger* de Camus, comme cela a été proposé par l'un des candidats ?

Le jury remarque que le travail collaboratif, c'est-à-dire un travail que les élèves élaborent et organisent ensemble, dans une forme de négociation guidée par l'enseignant (et pas seulement le travail collectif où c'est la mise en commun qui est visée) est peu mobilisé par les candidats, alors que ce genre d'activité favorise la co-construction des connaissances.

Enfin, quelques candidats ont accordé une place intéressante aux activités TICE qui sont bien développées en FLE, le jury encourage les futurs candidats à intégrer cette dimension technologique dans l'apprentissage, car au-delà de l'aspect ludique des activités, cet univers favorise s'il est bien construit l'autonomie des apprenants. Cependant, les candidats doivent se situer dans l'actualité de ces dispositifs pédagogiques, c'est-à-dire en comptant sur l'arsenal numérique à disposition en didactique des langues : Tableaux numériques interactifs, baladeurs, tablettes, sites et logiciels spécifiques et non pas seulement utilisation d'une salle multimédia.

4.4. Développement d'une séance

La plupart des candidats ont réussi à détailler, comme il le leur était demandé dans la consigne de l'épreuve, une séance dans la séquence proposée. Il est recommandé de donner un titre à cette séance en particulier, de rappeler sa situation dans l'ensemble de la séquence, d'en rappeler donc les prérequis et d'en annoncer les objectifs clairement. Le jury a constaté que les séances détaillées pouvaient se situer à des moments très différents de la séquence. Il n'y a donc pas de règle, c'est la cohérence didactique qui prime dans tous les cas.

Il faut pourtant rappeler que cette séance doit permettre d'approfondir la notion proposée en consigne et doit traiter d'un point de vue pédagogique l'un des deux documents destinés à l'élève. Il s'agit donc de faire des propositions concrètes d'activités et pas seulement de s'en tenir à une organisation pédagogique ou aux compétences travaillées. Les meilleurs candidats ont développé le déroulement des activités de manière assez détaillée, car généralement les 30 minutes de présentation étaient largement suffisantes pour le faire. Ils ont aussi montré leur capacité d'adaptation à un public spécifique et par conséquent, pour le jury leur capacité à être de bons enseignants dans des classes ordinaires aussi dont l'hétérogénéité est forte. Les candidats les moins aptes à prendre en compte cette spécificité générale ont pu proposer dans une séance de 50 minutes, trois tâches complexes et jusqu'à huit activités en laissant ensuite le travail le plus difficile à faire « à la maison », le jury estime que ces candidats ne sont pas prêts à enseigner.

Le jury tient à noter que lorsque des extraits de manuels sont fournis avec des activités ou des exercices, il n'est pas question pour les candidats de les reprendre tels quels, ils peuvent s'en inspirer, mais en les adaptant à leur projet pédagogique, les critiquer, etc. Les plus mauvaises prestations de ce point de vue se sont contentées de paraphraser les documents pédagogiques, alors qu'il fallait proposer des activités concrètes d'écoute/d'observation, de réflexivité. Les erreurs les plus fréquentes portent sur le caractère uniquement transmissif de l'enseignement (on explique les mots, on donne toutes les explications avant toute approche de découverte d'un texte, on donne une règle, etc.). Il ne suffit pas que les candidats connaissent le métalangage qui est souvent commun en didactique du FLM et du FLES, il faut qu'ils

montrent leur capacité lors de cette séance à faire progresser les élèves. L'enseignement du lexique et de la grammaire apparaît ainsi souvent comme un point « aveugle » pour les candidats : l'explication visuelle, le recours systématique au dictionnaire (monolingue ou bilingue) doivent prendre place dans une approche raisonnée par l'enseignant et ne peuvent suffire en eux-mêmes pour l'appropriation du vocabulaire dans le répertoire d'un élève allophone. En grammaire, la démarche inductive (observation, hypothèses, systématisation) permet si elle est suivie par l'enseignant d'une explicitation qui tient compte de cette démarche (et non dans le sens inverse), de favoriser les transferts et l'appropriation. Donc pas de « leçon » sur le présent *vs* passé composé, ou passé composé *vs* imparfait comme le jury a pu l'entendre, mais une validation de l'enseignant qui fait suite à une activité d'apprentissage des usages et valeurs de ces temps en contexte. Il ne peut donc être question non plus de travailler sur les connecteurs sans support textuel comme l'ont proposé par exemple certains candidats lors de leur séance, voire de dresser des listes de vocabulaire. Cependant, les candidats ne peuvent être eux-mêmes dans la confusion grammaticale : le jury a relevé de nombreuses confusions entre déterminant possessif et pronom, entre passé composé et tournure passive, une focalisation excessive sur la question des participes passés sans qu'on en comprenne ni les mécanismes, ni les enjeux didactiques (pour la lecture notamment) et sociaux, etc.

Certains candidats ont su en revanche allier pertinence didactique, pédagogique et inventivité, par exemple en proposant la réalisation de « micro-trottoir » pour travailler sur les représentations ou en imaginant comme tâche finale la production d'un diaporama par les élèves sur leur propre parcours dans les langues. Ils ont aussi bien compris la nécessité de prévoir des activités qui organisent des interactions avec et entre les élèves.

4.5. La conclusion de la présentation

Comme il a été dit précédemment, cette épreuve est d'ordre professionnalisant. Par conséquent, de la même manière qu'une introduction est nécessaire, une conclusion s'impose pour clore la présentation. Cette dernière doit permettre de revenir sur la notion clé proposée en consigne et sur la spécificité de la séquence exposée.

5. L'entretien

Le jury rappelle que les questions qui suivent la présentation ne sont pas destinées à « piéger » les candidats, bien au contraire. D'ailleurs, l'entretien a souvent permis au jury de relever la note « plancher » attribuée à la fin de la présentation. La réactivité, l'ouverture et la réflexivité des candidats, c'est-à-dire à la fois leur capacité à se situer dans l'interaction et à préciser, modaliser, nuancer, voire corriger, leurs propos précédents ont été particulièrement appréciées du jury. L'aisance à l'oral, la capacité d'écoute et d'interaction, la qualité de l'expression orale sont des éléments fondamentaux, même si le jury sait aussi apprécier le caractère impressionnant sur le plan émotionnel de ce type d'épreuve. L'ensemble de ces qualités professorales et professionnelles a permis d'approfondir ou de rectifier des éléments de la présentation.

En revanche, le jury recommande aux candidats de ne pas l'interrompre quand il pose des questions. Par ailleurs, les remarques des candidats sur la qualité et la pertinence des questions posées lors de l'entretien sont très malvenues, tout comme le fait de vouloir absolument justifier une position dont le jury, par son questionnement, induit qu'elle est erronée. Si un candidat s'aperçoit d'une erreur qu'il a commise lors de sa présentation, il se doit de la rectifier, sans compter sur un possible « inattention du jury ». Les candidats doivent aussi éviter toute remarque sur la durée de l'entretien (de fait, il dure environ 30 minutes).

Une partie de l'entretien permet, à partir de la présentation qui a précédé, d'approfondir les notions qui structurent de manière transversale la didactique du FLES : du point de vue des

apprenants (les actes de parole, le répertoire langagier, le bi-plurilinguisme, les passages translinguistiques, etc.) ; du point de vue des enseignants (les stratégies de guidage, la médiation, les activités langagières, la problématique des contacts de langues et de cultures, l'articulation des compétences de compréhension/production orales et écrites) ; du point de vue des politiques linguistiques (les conflits linguistiques et identitaires, la problématique des contextes homo/hétéroglottes, la langue/discours de scolarisation et d'enseignement). Un site comme celui du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et de Cultures)¹⁹ peut venir utilement compléter la réflexion sur la didactique du FLES.

L'entretien s'est systématiquement terminé sur deux questions institutionnelles. Voici deux exemples concrets de questions posées lors de cette première session :

- 1) « Comment les textes réglementaires envisagent-ils l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés au collège ? Quels sont ces textes ? »
- 2) « Qu'est-ce qu'une UPE2A ? Quels professeurs y exercent ? Vers qui ces professeurs peuvent-ils se tourner pour chercher conseil face à une difficulté ? »

Le jury ne peut que faire remarquer pour cette première session une méconnaissance assez générale du fonctionnement du système éducatif, notamment lorsqu'il s'agit des dispositifs de scolarisation des élèves allophones (UPE2A), de l'institution académique qui les gère (le CASNAV), des réglementations et des lois qui permettent de faire face aux situations de conflit dans un établissement (harcèlement, racisme, etc.) La loi d'orientation sur l'école, qui pose le principe d'inclusion des élèves et de coopération des acteurs du système éducatif doit absolument être connue. La connaissance du texte réglementaire sur les Casnav et les élèves allophones arrivants est nécessaire dans le cadre de cette épreuve. Mais là encore, ces textes ne sont pas des dogmes, c'est un cadrage institutionnel indispensable que les candidats doivent s'approprier par une réflexion personnelle. Des sites comme ceux d'eduscol²⁰ et des différents CASNAV permettent aux candidats de préparer cette phase de l'entretien.

6. Conclusion générale

La première session de l'oral Analyse d'une situation professionnelle, option : « français langue étrangère, français langue seconde » qui s'est déroulée sur quatre journées a donné lieu à de nombreuses bonnes, très bonnes et excellentes prestations (les notes ont pu aller jusqu'à 18/20 et des 20/20). Dans l'ensemble, elles ont montré le potentiel des candidats et leur capacité, non seulement à progresser, mais aussi à se projeter, si ce n'était déjà le cas, dans une véritable posture de professeur de français, c'est-à-dire, d'adulte qui a le devoir d'assurer l'égalité, la sécurité et la progression (y compris linguistique) de leurs futurs élèves. La réflexivité des candidats, même très jeunes, s'est révélée comme un critère fondamental dans cette épreuve et le jury en est satisfait. Les plus mauvaises prestations (les notes ont pu descendre jusqu'à 02/20) ont révélé à l'inverse une incapacité des candidats à se projeter dans le métier de professeur, avec des positions dogmatiques et des représentations dangereuses lorsqu'il s'agit d'élèves allophones et une méconnaissance totale du système éducatif dans lequel ils veulent être des acteurs.

¹⁹ http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf

²⁰ <http://eduscol.education.fr/>

7. Bibliographie

- Bertocchini P. & Costanzo E. (2012), « La notion d'écrit : lire et comprendre », *Le français dans le monde*, n°384.
- Besse H. & Porquier R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif/Hatier.
- Blanchet Ph. & Chardenet P. (dirs). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des archives contemporaines
- Castellotti V. et al.(dir). (2003) , *Portfolio européen des langues, collège*, Paris, Didier.
- Chnane-Davin F. (2013), « Scolarisation des allophones : entre avancée institutionnelle et vide didactique. Revue Le français sur le mille, Bruxelles, Belgique, 71-80.
- Chnane-Davin F., Félix C. & Roubaud M-N. (2011), *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Editeur PUG, Grenoble.
- Chiss J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- Coste D. et al., (1976), *Un niveau-Seuil*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier/Didier
- Courty J. (1995), « L'unité didactique », n° spécial *Recherches et Applications*, « Méthodes et méthodologies » LFD, pp. 109-120.
- Cuq J.-P. (1996). *Introduction à la didactique de la grammaire*. Paris, Didier/Hatier.
- De Pietro, J.-F. (2004), « Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. », in C. Vargas dir., *Langue et études de la langue*, Presses universitaires de Provence.
- Le Ferrec L. (2008) « Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », in J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- Marin B. (1998), *Créer son dictionnaire avec les mots de l'école*, Créteil, CRDP de Créteil
- Marquilló Larruy M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
- Olson D. (1998), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz.
- Porquier R. & Py B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- Py B. (1992), « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL*, n°2.
- Spaëth V. and Narcy-Combes J.-P. (2014), "French", in *Manual of language acquisition*, Fäcke C. (Ed.); Berlin, De Gruyter, pp. 371-389.
- Rosen E., (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence*, Paris, CLE International.
- Verdelhan M. (2009), « Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ? » *Les Cahiers pédagogiques* n° 473, *Enfants d'ailleurs, élèves en France*.
- Véronique D. (2010), « De l'ESPPPFE à l'UER EFPE : l'émergence d'un acteur universitaire de la didactique du FLE (1945-1980) » in *Documents* 44, Paris : SIHFLES, <http://fle.asso.free.fr/sihfles/>
- Vigner G. (2009); *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- Vigner, G. (2011) « Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage ? », *Recherches et Applications*, 51.
- Weber C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, col. Langues et didactique.

8. Sitographie

- *Bulletin officiel*

Certification complémentaire français langue seconde [BO N°39 du 26 octobre 2004](#)

BO du 11 oct. 2012

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Arrêté du 19 avril 2013

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724

-CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures)
http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf

-Conférences D. Coste
http://www.fle.fr/es/paginas-profesionales/url_articulo/post/212/Regard-sur-la-didactique-des-langues-depuis-les-annees-50

-Conférence G. Noiriel
http://www.canalu.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/qu_est_ce_qu_une_nation_gerard_noiriel.6486

-Delf/Dalf
https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/Kapitel_1.6/B1/delf_b1_grille_pe.pdf

-Eduscol
<http://eduscol.education.fr/>

-*Le français dans le monde*, revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) : <http://fipf.org/publications/le-francais-dans-le-monde>

-Organisation internationale de la Francophonie (OIF)
<http://www.francophonie.org>

-Portfolios européens (PEL)
www.coe.int/portfolio/fr ■

9. Annexes

Annexe 1 : sujet zéro

Documents

1. Magazine *Géo Ado*, n° 122, Avril 2013, pp.27-28.
2. Article « Authentique », *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de J.-P. Cuq, CLE international, 2003.
3. Cadre européen de référence pour les langues, « Niveau B1 », Conseil de l'Europe, Les éditions Didier, 2005.
4. Maryse Condé, *Le Cœur à rire et à pleurer*, Paris, Robert Laffont, « Pocket », 1999.
Extrait d'un ouvrage de littérature de jeunesse.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, français langue seconde, vous analyserez le dossier proposé constitué principalement d'un « document authentique » (document n° 1), accompagné d'une définition, d'une spécification du niveau attendu en FLE (documents 2 et 3) et d'un extrait de texte littéraire. Cette analyse doit vous permettre de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.

Document n° 1

LES FRANÇAIS AVANT ET... APRÈS !

Des préjugés sur les Français, ces ados en avaient **AVANT** de venir passer leur année scolaire en France ! Mais qu'en disent-ils **APRÈS** avoir vécu parmi nous ?



YULIA, 15 ANS



Je viens de Russie, de la ville de Nijni Novgorod à 400 km à l'est de Moscou. Je suis venue étudier en France car j'ai eu envie de changer de vie et de me plonger dans un autre monde.

AVANT

66 Mon intérêt pour la France est apparu en cours d'histoire. La France a donné au monde beaucoup de philosophes, d'écrivains, d'artistes, de mathématiciens, surtout pendant le Siècle des lumières. Je pensais que les Français étaient des gens timides, qui vivaient leurs passions dans leur tête et n'aimaient pas beaucoup parler. Et aussi qu'ils aimaient le café, le fromage et le vin.

APRÈS

J'ai un autre regard sur les Français ! J'ai rencontré des gens énergiques, qui aiment les aventures. Pas vraiment des personnes qui restent chez elles à lire un livre. Ce qui m'a surpris c'est qu'en France, les gens ont un regard très libre sur la vie. Tout est plus simple ! Si tu aimes quelqu'un, tu lui dis. Si tu veux embrasser ton copain ou ta copine, tu l'embrasses même si les autres te regardent. Je n'avais jamais imaginé que les Français mangeaient autant. Je me doutais déjà qu'ils aimaient le café, le fromage et le vin... Et c'est complètement vrai ! 99



MOÉ, 16 ANS

Je viens de Tokyo, au Japon. C'est en discutant avec des élèves du lycée français que je me suis intéressée à la culture française.

AVANT

66 Je pensais que la nourriture française était très bonne, que les gens faisaient toujours la fête, que les Français aimaient la mode et portaient tous de beaux vêtements. Et que j'allais me faire beaucoup d'amis de toutes nationalités.

APRÈS

Maintenant, je sais que la nourriture française est idéale, aussi bonne que dans le restaurant de Tokyo, dans lequel j'avais eu l'occasion d'en manger ! J'ai aussi remarqué que beaucoup de Français fument et qu'ils n'arrivent pas à s'arrêter. Par contre, tous les Français ne sont pas très bien habillés. C'est surtout à Paris que l'on voit des personnes à la mode. Je trouve que les Français suivent aussi beaucoup d'heures de cours pour apprendre les langues étrangères, mais qu'ils n'échangent et ne voyagent presque pas. Ce qui est sympa, c'est qu'ils s'intéressent aux arts, à la nourriture et à la politique. Et on en discute beaucoup. 99



Document n° 2 AUTHENTIQUE

La caractérisation d' « authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 1970 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV. Elle répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation ; depuis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative.

Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. À noter que, même dans cette perspective, l'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, etc.). Le concept perd aussi certaines de ses caractéristiques lorsque le document est modifié et didactisé. L'essentiel reste cependant que l'apprenant le perçoive comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative. Les documents authentiques, bien qu'ils aient l'inconvénient de vieillir très vite, constituent un matériel riche et varié et, par leurs atouts, se situent au centre du dispositif pédagogique.

Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, sous la direction de J.-P. Cuq, Paris : Asdifle/Clé international, 2003, p. 29.

Document n° 3

Utilisateur indépendant

B1 Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et qu'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre. Enseigner. Évaluer, Conseil de l'Europe, Les éditions Didier, 2000, p. 25.

Document n° 4

Dans Le Cœur à rire et à pleurer, sous-titré « Contes vrais de mon enfance » et dédié à sa mère, la narratrice, originaire de la Guadeloupe, évoque une scène de son enfance dans les années cinquante.

[...] Aujourd'hui, je me représente le spectacle peu courant que nous offrions, assis aux terrasses du Quartier latin dans le Paris morose de l'après-guerre. Mon père ancien séducteur au maintien avantageux, ma mère couverte de somptueux bijoux créoles, leurs huit enfants, mes sœurs yeux baissés, parées comme des châsses, mes frères adolescents, l'un d'eux déjà à sa première année de médecine, et moi, bambine outrageusement gâtée, l'esprit précoce pour son âge. Leurs plateaux en équilibre sur la hanche, les garçons de café voletaient autour de nous remplis d'admiration comme autant de mouches à miel. Ils lâchaient invariablement en servant les diabolos menthe:

- Qu'est-ce que vous parlez bien le français! .

Mes parents recevaient le compliment sans broncher ni sourire et se bornaient à hocher du chef. Une fois que les garçons avaient tourné le dos, ils nous prenaient à témoin :

- Pourtant, nous sommes aussi français qu'eux, soupirait mon père. [...]

Maryse Condé, *Le Cœur à rire et à pleurer*, Paris, Robert Laffont, « Pocket », 1999.

Annexe 2 : textes de lois

LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 2

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. **Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.** Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. **Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.**

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. **Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves.**

Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale.

Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé.

L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.

Article D321-1

L'école favorise l'ouverture de l'élève sur le monde et assure, conjointement avec la famille, l'éducation globale de l'enfant. Elle a pour objectif la réussite individuelle de chaque élève en offrant les mêmes chances à chacun d'entre eux. Elle assure la continuité des apprentissages. **L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école élémentaire et dans la vie en le préparant aux apprentissages ultérieurs.** L'école maternelle permet aux jeunes enfants de développer la pratique du langage et d'épanouir leur personnalité naissante par l'éveil esthétique, la conscience de leur corps, l'acquisition d'habiletés et l'apprentissage de la vie en commun. Elle participe aussi au dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce.

L'école élémentaire apporte à l'élève les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture, mathématiques. Elle lui permet d'exercer et de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. L'école permet à l'élève d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets du monde moderne et de son propre corps. Elle permet l'acquisition progressive de savoirs méthodologiques et prépare l'élève à suivre dans de bonnes conditions la scolarité du collège.

Les caractères particuliers du milieu local ou régional peuvent être pris en compte dans la formation.

Article L111-2

Modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 4

Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation.

La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. Elle favorise l'esprit d'initiative. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions.

Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire.

L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles

Annexe 3 : Synopsis des dossiers de la session 2014

Cadre européen commun de référence pour les langues = CECRL, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde = DDFLES

Titre dossier (problématique et thème)	Documents	Sujet
1. Normes et variations (FLE)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Mon Quotidien</i>, éd. spéciale, dossier « La langue française sur tous les continents », 2013. 2. M. Marquilló-Larruy, <i>L'interprétation de l'erreur</i>, Paris : Clé International, 2003. 3. CECRL, « Descripteurs », Conseil de l'Europe, Didier, 2005. 4. P. Chamoiseau, <i>Chemin d'école</i>, Paris : Gallimard, 1994. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte réflexif (document 2), des descripteurs du CECRL (document 3) et d'un texte littéraire (document 4).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger les notions de normes et de variations au sein de la francophonie et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
2. Interculturel (FLS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. J.-P. Cuq (dir.), <i>DDFLES</i>, Paris : Clé International, 2003. 2. CECRL, « Aptitudes et savoir-faire interculturels », Conseil de l'Europe, Didier, 2005. 3. A. Maalouf, <i>Les identités meurtrières</i>, Paris : Livre de poche, 1998. 4. <i>Citoyen junior</i> n° 38, dossier « Qui sommes-nous ? L'identité légale, personnelle, numérique », janvier 2014. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué principalement d'une définition (document 1), accompagné d'un descripteur du CECRL (document 2), d'un extrait de texte littéraire (document 3) et d'un document authentique (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'interculturel et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
3. Écrit (FLE)	<ol style="list-style-type: none"> 1. P. Bertocchini & E. Costanzo, « La notion d'écrit : lire et comprendre », <i>Le français dans le monde</i>, n° 384, 2012. 2. <i>Le français dans le monde</i> n° 389, rubrique <i>Interlude</i>, « Étranger », 2013. 3. A. Camus. <i>L'étranger</i>. Paris : Folio, 2005. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document théorique (document 1), d'un document authentique (document 2), d'un extrait de littérature (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'écrit et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
4. Littérature (FLE)	<ol style="list-style-type: none"> 1. J.-P. Cuq (dir.), <i>DDFLES</i>, Paris : Clé International, 2003. 2. CECRL, « Utilisation esthétique ou poétique de la langue », Conseil de l'Europe, Didier, 2005. 3. A. Kristof, <i>L'analphabète. Récit autobiographique</i>, Paris : Éditions Zoé, 2004. 4. <i>Le français dans le monde</i> n° 389, rubrique <i>Interlude</i>, « Espoir », 2013. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué principalement d'une définition (document 1), accompagné d'un descripteur du CECRL (document 2), d'un texte littéraire (document 3) et d'un document authentique (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de littérature en classe de FLE et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
5. Créativité et arts (FLS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Mon quotidien</i>, éd. spéciale, « Interview Grand Corps Malade », 2013. 2. J.-P. Cuq & I. Gruca, <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, « Les activités ludiques », Grenoble : PUG, 2002. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1/B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte théorique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la question de la créativité et de l'intérêt des arts dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et de proposer un projet de séquence régi par des</p>

	<p>3. G. Apollinaire, <i>Poèmes à Lou</i>, « Poème du 9 février 1915 », Paris : Gallimard, 1963.</p>	<p>objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>6. Biographie langagière (FLS)</p>	<p>1. V. Castellotti, D. Coste, D. Moore & C. Tagliante (dir.), <i>Portfolio européen des langues – collège</i>, Paris, 2003. 2. J.-P. Cuq (dir.), <i>DDFLES</i>, Paris : Clé International, 2003. 3. J. Girardet & J. Pécheur, <i>Écho 1</i>, méthode de français – livre du professeur, Paris : Clé International, 2011. 4. E. Mazev, <i>Mémoire pleine</i>, Besançon : Les Solitaires Intempestifs, 2011.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué principalement d'un extrait du <i>PEL</i> pour le collège (document 1), accompagné d'une définition (document 2), d'un extrait du livre du professeur d'un manuel (document 3) et d'un extrait de texte littéraire (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger les notions de biographie langagière et de portfolio et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>7. Lexique et sens (FLE)</p>	<p>1. <i>Le Français dans le monde</i> n° 392, « Feuilles », 2014. 2. <i>CECRL</i>, « Compétences communicatives langagières », Conseil de l'Europe, Didier, 2005. 3. C. Roy, <i>Enfantasques</i>, « L'enfant qui battait la campagne », Paris : Gallimard, 1974.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'une définition (document 2), et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger le rapport entre lexique et sens et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>8. Oralité/oral (FLS)</p>	<p>1. <i>OKAPI</i> n° 962, « Le français on le cause partout », 2013. 2. E. Jabès, <i>Le livre de l'hospitalité</i>, « L'hospitalité de la langue », Paris : Gallimard, 1991. 3. J.-P. Cuq (dir.), <i>DDFLES</i>, Paris : Clé International, 2003. 4. C. Weber, <i>Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé</i>, Paris : Didier, 2013.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un extrait littéraire (document 2) et de deux textes théoriques (documents 3 et 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'oral et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>9. Interculturel (FLS)</p>	<p>1. M. Ferreira Pinto, F. Davin Chnane & B. Cervoni, <i>Entrée en matière</i>, « Expliquez-moi le racisme », Paris : Hachette FLE, 2005. 2. A. Begag, <i>Le gone du Chaaba</i>, Paris : Éd. du Seuil, coll. Points Virgule, 1986. 3. J.-P. Cuq (dir.), <i>DDFLES</i>, Paris : Clé International, 2003. 4. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait du manuel <i>Entrée en matière</i> (document 1), d'un extrait littéraire <i>Le gone du Chaaba</i> (document 2), d'un extrait du <i>DDFLES</i> (document 3) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 4). Cette analyse vous permettra d'explorer la notion d'interculturel en didactique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>10. Interaction écrite/thème de la rencontre (FLE)</p>	<p>1. « Bon voisinage » de J. Supervielle, extrait de <i>Oublieuse mémoire</i>. 2. A. Berthet, C. Hugot & al., <i>Alter Ego 2</i>, méthode de français, « L'amour coup de foudre », Paris : Hachette FLE, 2006. 3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un poème (document 1), d'un extrait de manuel de français langue étrangère (document 2) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'explorer le lien entre la notion d'interaction écrite et le thème de la rencontre et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>

11. Variations autour de l'accent (FLS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Comme on parle chez nous : l'accent marseillais en bande dessinée</i>, Textes de Médéric et Franck, dessins de Elcé, Marseille : éd. Européennes de Marseille – Provence, 2001. 2. C. Weber, <i>Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé</i>, Paris : Didier, 2013. 3. V. Goby & R. Badel, <i>Le cahier de Leila de l'Algérie à Billancourt</i>, Paris : Autrement jeunesse, coll. Français d'ailleurs, réédition, janvier 2014. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un document théorique (document 2) et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de variation de l'accent et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
12. Interaction orale/questionner (FLE)	<ol style="list-style-type: none"> 1. G. Pérec, <i>Les choses</i>, Paris : Éd. Juillard, 1965. 2. M. Beacco di Giura, J. Canelas & al., <i>Café Crème 2</i>, interview du groupe <i>Indochine</i>, Paris : Hachette FLE, 1997. 3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait littéraire (document 1), d'une interview (document 2) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'explorer l'acte de langage « questionner/s'informer » et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
13. Approche interactionnelle (FLS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. S. Abreu (de), I. Binan & al., <i>Ligne directe A1</i>, Paris : Didier, 2011. 2. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005. 3. M. Desplechin, <i>Sans moi</i>, Paris : Éd. de l'Olivier/ Éd. du Seuil, 1998. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau A1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait de manuel (document 1), d'un document théorique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'approche actionnelle et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
14. Registres de langue (FLS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. T. Jonquet, <i>La vie de ma mère</i>, Éd. Gallimard, 1994. 2. <i>Okapi</i> n° 658, « Zap collège », BD, 1999. 3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait littéraire (document 1), d'une BD (document 2) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger les notions de registre de langue et de variétés de langue en didactique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
15. La tâche, l'actionnel, l'engagement, le politique (FLE)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Okapi</i> n° 970, « Quand les ados s'engagent », 2013. 2. M. Niemöller. « Quand ils sont venus chercher les communistes », poème. 3. R. Mérieux & Y. Loiseau, <i>Latitudes 1 A1 A2</i>, Paris : Didier, 2008. 4. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait du magazine pour adolescents <i>Okapi</i> (document 1), d'un poème de Martin Niemöller, (document 2), d'un extrait du manuel <i>Latitudes 1</i> (document 3) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de tâche dans la perspective actionnelle et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
16. Normes et variations (FLE)	<ol style="list-style-type: none"> 1. J.-P. Cuq, <i>Introduction à la didactique de la grammaire</i>, Paris : Didier/Hatier, 1996. 2. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005. 3. R. Queneau, <i>Zazie dans le métro</i>. Paris : 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait de <i>l'Introduction à la didactique de la grammaire</i> (document 1), d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 2), d'un extrait de <i>Zazie dans le métro</i> (document 3) et d'un extrait de la</p>

	<p>Folio, 1959.</p> <p>4. C. Dollez & S. Pons, <i>Alter ego</i> B2, Paris : Hachette FLE, 2007.</p>	<p>méthode de FLE <i>Alter ego</i>, B2, (2007) (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger les notions de norme et de variation dans l'enseignement de la langue et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
17. Interculturel (FLS)	<p>1. <i>Géo Ado</i> n° 121, « Égalité : les filles passent à l'attaque ! », 2013.</p> <p>2. M. Ferreira Pinto, F. Davin Chnane & B. Cervoni, <i>Entrée en matière</i>, Paris : Hachette FLE, 2005.</p> <p>3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait du magazine pour adolescents <i>Géo Ado</i> (document 1), d'un extrait du manuel <i>Entrée en matière</i> comportant deux textes littéraires (document 2) et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'interculturel dans l'enseignement du français langue seconde et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
18. Écriture créative (FLE)	<p>1. C. Flumian, J. Labascoule & C. Royer, <i>Rond-Point 2 – B1</i>. Paris : Diffusion/Maison des langues, 2007.</p> <p>2. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p> <p>3. G. Pérec, <i>Espèces d'espaces</i>, Paris : Galilée, 1974.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait du manuel <i>Rond-Point 2</i> (document 1), d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 2), d'un extrait de <i>Espèces d'espaces</i> de Georges Pérec (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'écriture créative dans l'enseignement de la langue et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
19. Genres discursifs (FLS)	<p>1. Ph. Blanchet & P. Chardenet (dir.), <i>Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées</i>, Paris : Éd. des Archives Contemporaines, 2011.</p> <p>2. H. Montardre, <i>Baba Noël, Noël de toutes les couleurs</i>, Paris : Éd. Rageot.</p> <p>3. <i>Nouveau Rond-Point 2</i>, Paris/Barcelone : Maison des langues, 2011.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un article extrait du <i>Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées</i> (document 1), d'un extrait de <i>Noël de toutes les couleurs</i> de H. Montardre (document 2), d'un extrait de manuel (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de genres de discours dans l'enseignement de la langue et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
20. Grammaire (FLS)	<p>1. H. Besse & R. Porquier, <i>Grammaires et didactique des langues</i>, Paris : Crédif/Hatier, 1984.</p> <p>2. <i>OKAPI</i> n° 963, « Une rentrée sans stress », 2013.</p> <p>3. C. Favret, M. Bourdeau, I. Gallego & E. Muguruza, <i>Oh là là ! 1. Méthode de français</i>. Paris : Clé International, 2003.</p> <p>4. Chanson : <i>On ira</i>, ZAZ, 2013.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau A1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait de <i>Grammaires et didactique des langues</i> (document 1), d'un extrait du magazine <i>OKAPI</i> (document 2), d'un extrait de manuel (document 3) et de la chanson de ZAZ, <i>On ira</i> (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de grammaire dans l'enseignement de la langue et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
21. Interculturel (FLS)	<p>1. J.-P. Robert, <i>Dictionnaire pratique de didactique du FLE</i>, Paris : Ophrys, 2002.</p> <p>2. A. (de) Saint-Exupéry, <i>Le Petit Prince</i>, Paris : Gallimard, 1943, 1^{ère} éd.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un article du <i>Dictionnaire pratique de didactique du FLE</i> (document 1), d'un</p>

	<p>3. M. Ferreira Pinto, F. Davin Chnane & B. Cervoni, <i>Entrée en matière</i>, Paris : Hachette FLE, 2005.</p>	<p>extrait du <i>Petit Prince</i>, d'Antoine de Saint-Exupéry (document 2), d'un extrait de manuel (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'interculturel dans l'enseignement de la langue et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>22. Production orale. Amis-famille (FLE)</p>	<p>1. <i>Okapi</i>, enquête magazine, 2014.</p> <p>2. Ph. Delerm, <i>La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules</i>, « Le dimanche soir », Paris : Éd. Gallimard, 1997.</p> <p>3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de production et d'interaction orales et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>23. Donner son avis, L'Homme augmenté (FLS)</p>	<p>1. <i>Géo Ado</i>, « Bientôt, l'homme augmenté ? », 2014.</p> <p>2. A. Kourouma, <i>Allah n'est pas obligé</i>, Paris : Éd. Seuil, 2000.</p> <p>3. E. Rosen, <i>Le point sur le Cadre européen commun de référence</i>, Paris : Clé International, 2007.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte littéraire (document 2) et d'un texte de didactique (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la compétence « donner son avis » et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>24. Compréhension écrite et guidage ; Biodiversité (FLE)</p>	<p>1. <i>Géo Ado</i>, « Les hotspots de la biodiversité », 2013.</p> <p>2. D. Pennac, <i>L'œil du loup</i>, Paris : Éd. Nathan, 1984.</p> <p>3. J.-P. Cuq & I. Gruca, <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, Grenoble : Éd. PUG, 2003.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte littéraire (document 2) et d'un texte de didactique (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de guidage de la compréhension des écrits et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>25. Choix des supports/Toujours plus haut (FLE)</p>	<p>1. <i>Le Monde des Ados</i>, « Toujours plus haut », 2013.</p> <p>2. M. Aymé, <i>Le passe-muraille</i>, Paris : Éd. Gallimard, 1943.</p> <p>3. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de choix des supports d'enseignement et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>26. Conscience plurilingue et interculturelle (FLS)</p>	<p>1. G. Vigner, <i>Le français langue seconde</i>, Paris : Hachette, 2009.</p> <p>2. C. Marcus, <i>Français langue seconde, lectures pour le collège</i>, Paris : Delagrave, 1999.</p> <p>3. <i>Portfolio des langues</i>, Conseil de l'Europe.</p> <p>4. <i>Alter ego 1</i>, méthode de français, Paris : Hachette, 2012.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau A1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un article sur la place des langues des élèves (document 1), d'un texte bilingue (document 2), d'un extrait du portfolio des langues (document 3) et d'une page d'un manuel de FLE (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de conscience plurilingue et interculturelle et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>

<p>27. Acculturation (FLS)</p>	<p>1. L. Le Ferrec, « Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », in J.-L. Chiss (dir.), <i>Immigration, École et didactique du français</i>, Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2008. 2. A. Rimbaud, <i>Le dormeur du Val</i>, in <i>Littérature progressive du français, niveau intermédiaire</i>, Paris : Clé International, 2013. 3. <i>L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus</i>. EDICEF/AUF, 2000. 4. Dai Sijie (2000), <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i>, Paris : Gallimard.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau, B1 vous analyserez le dossier proposé constitué d'un article sur la question de la lecture-écriture en FLS (document 1), d'un poème <i>Le dormeur du Val</i> de A. Rimbaud (document 2), d'un tableau de compétences en FLS issu d'un référentiel universel (document 3) et d'un extrait de l'œuvre de Dai Sijie (2000), <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i> (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'acculturation en FLS et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>28. Production écrite (FLE)</p>	<p>1. G. Vigner « Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage ? », <i>Recherches et Applications</i> n° 51, 2011.</p> <p>2. <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p> <p>3. <i>Réussir le DELF scolaire et junior A2</i>, Paris : Didier.</p> <p>4. <i>Alors ? A2, méthode de français langue étrangère</i>, Paris : Didier, 2007.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait d'un article (document 1), d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 2), d'une page de manuel préparant au DELF scolaire (document 3) et d'une page de manuel de FLE (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger les situations de production écrite en FLE et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>29. Français langue de scolarisation (FLS)</p>	<p>1. M. Verdelhan, « Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ? », <i>Les Cahiers pédagogiques</i> n° 473, <i>Enfants d'ailleurs, élèves en France</i>, mai 2009.</p> <p>2. MEN, <i>Le français langue seconde</i>, Collège, Paris : CNDP, 2000.</p> <p>3. <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> de Molière, acte II scène 4.</p> <p>4. M. Ferreira Pinto, F. Davin Chnane & B. Cervoni, <i>Entrée en matière</i>, Paris : Hachette FLE, 2005.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un article sur l'entrée dans l'apprentissage en FLS (document n° 1), de deux tableaux de compétences dans le <i>CECRL</i> et le FLS au collège (document 2), d'un extrait de texte littéraire (document 3) et d'une page d'un manuel de français langue seconde (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de français langue seconde langue de scolarisation et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<p>30. Notion de compréhension (FLE)</p>	<p>1. N. Blondeau, F. Allouache & M.-F. Né, <i>Littérature progressive du français</i>, poème de J. Prévert « Familiale » extrait de <i>Paroles</i>, Paris : Clé International, 2004.</p> <p>2. J.-P. Cuq & I. Gruca, <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, article « Compréhension », Grenoble : Éd. PUG, 2003.</p> <p>3. <i>CECRL</i>, chap. 4.3.4 et 4.3.5, Conseil de l'Europe, Didier, 2005.</p> <p>4. J. Prévert, <i>Paroles</i>, « Barbara », 1946.</p>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère niveau B1, vous analyserez le dossier proposé composé d'un extrait de manuel de littérature en FLE (document 1), d'un texte théorique (document 2), d'un extrait du <i>CECRL</i> (document 3) et d'un texte littéraire (document 4). Les documents 1 et 4 comportent tous deux un poème de Jacques Prévert, tiré du recueil <i>Paroles</i>. Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de compréhension et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>

31. Notion de lexique(FLS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. J.-P. Cuq & I. Gruca, <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, Grenoble : Éd. PUG, 2003. 2. <i>4 saisons pour 3 petits pois – les enfants font un almanach</i>. Poitiers : Éd. Flblb 3. G. Paris, <i>Autobiographie d'une courgette</i>. Paris : J'ai lu, 2002. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait d'ouvrage théorique (document 1), de productions d'élèves (document 2) et d'un extrait de texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de lexique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
32. Notion d'erreur (FLS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. M. Marquilló Larruy, <i>L'interprétation de l'erreur</i>. Paris : Clé international, 2003. 2. J.-P. Siméon & I. Simon, <i>La Mouche qui lit</i>, Paris : Éd. rue du monde, 1998. 3. M. Pagnol, <i>La gloire de mon père</i>, 1957. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique sur le traitement de l'erreur (document 1), d'un extrait de littérature de jeunesse (document 2), et d'un extrait d'œuvre littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'erreur (du point de vue de son statut et de ses modalités de didactisation notamment) et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
33. Production orale Égalité homme femme (FLS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Géo Ados</i> n° 121, dossier consacré à l'égalité des filles et des garçons dans le monde, mars 2003. 2. J.-P. Cuq & I. Gruca, <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, article « Production orale », Grenoble : Éd. PUG, 2003. 3. Article du <i>Code de l'Éducation</i>. 4. L. Pergaud, <i>La guerre des boutons</i>, 1912. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé composé d'un extrait authentique de magazine pour adolescents (document 1), d'un texte théorique (document 2), d'un article de loi (document 3), d'un texte littéraire (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de production orale et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
34. Notion de lexique et de dictionnaire (FLS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. B. Marin, <i>Créer son dictionnaire avec les mots de l'école</i>, Créteil : CRDP de Créteil, 1998. 2. B. Seguin & F. Teillard, <i>Les Céfrans parlent aux Français</i>, Paris : Calmann Lévy, 1996. 3. B. Marin, <i>Créer son dictionnaire avec les mots de l'école</i>. Fiches de dictionnaire élaborées par des élèves, Créteil : CRDP de Créteil, 1998. 4. M. Treps, <i>Les mots oiseaux</i>, Paris : Le Sorbier, 2007. 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique sur la notion de lexique (document 1), d'un document authentique (document 3), d'un texte relatant une expérience pédagogique sur le dictionnaire (document 2), et d'un extrait d'ouvrage de littérature de jeunesse (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de lexique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
35. Pluralité linguistique (FLS)	<ol style="list-style-type: none"> 1. B. Py, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », <i>Cahiers de l'ILSL</i>, n° 2, 1992. 2. J.-F. De Pietro, « Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école. Le cas de la Suisse francophone. », in C. Vargas (dir.), <i>Langue et études de la langue</i>, Presses universitaires de 	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué de deux extraits d'articles théoriques (documents 1 et 2), d'un document littéraire (document 3) et d'un document authentique (document 4). Cette analyse vous permettra d'interroger l'exploitation didactique de la pluralité linguistique en classe de langue et de proposer</p>

	<p>Provence, 2004.</p> <p>3. Sempé/Goscinny, <i>Le petit Nicolas</i>, Paris : Folio Junior, 1960.</p> <p>4. M. Satrapi, <i>Persépolis</i>, Paris : L'Association, 2000.</p>	<p>un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
--	---	--